Paed Th.
335

Baur

§ 25 - 35

Grundzüge

der

Erziehungslehre

von

Gustav Baur,

Doctor der Philosophie, Licenciaten und ordentlichem Professor der ev. Theologie an der Universität zu Gießen.

Lasset uns aber rechtschaffen seyn in der Liebe und wachsen in allen Stücken an den, der das Haupt ist, Christus, aus welchem der ganze Leib zusammengefüget, und ein Glied am andern hanget durch alle Gelenke; dadurch eines dem andern Handreichung thut nach dem Werk eines jeglichen Gliedes in seiner Maße, und machet, daß der Leib wächset zu seiner selbst Besserung, und das Alles in der Liebe. Epheſ. 4, 15 u. 16.

Zweite vermehrte und theilweise umgearbeitete Auflage.

Gießen,

J. Ricker'sche Buchhandlung.

1849.

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS.

Der

Hochwürdigen ev. theologischen Facultät

der Universität Königsberg,

Herrn Dr. August Rudolph Gebser,

Professor Primarius der Theologie nnd Senior der theologischen Facultät, Superintendenten und erstem Domprediger, Ritter des rothen Adler-Ordens 3. Classe mit der Schleife und des Danebrog-Ordens;

Herrn Dr. Friedrich Ludwig Sieffert,

zweitem ordentlichen Professor der Theologie, Consistorialrath und Hofprediger, Ritter des rothen Adler-Ordens 4. Classe;

Herrn Dr. Johann Karl Lehnerdt,

drittem ordentlichen Professor der Theologie, Consistorialrath, Superintendenten, und Pfarrer der Löbenicht'schen Kirche, Ritter des rothen Adler-Ordens 4. Classe.

Der

Vorwort zur ersten Auflage.

Sie haben, Hochwürdige Herren, mit einem für mich sehr ehrenvollen Zutrauen als Mitglied Ihrer Hochwürdigen Facultät in Ihre Mitte mich aufnehmen wollen. Verhältnisse, über welche ich nicht allein zu gebieten habe, haben mir nicht gestat^tet, in unmittelbarer Verbindung mit Ihnen und unter Ihrer erfahrenen Leitung im Dienste der Kirche und der Wissenschaft zu wirken. Um so dringender fordert ein Bedürfniß meines Herzens, daß die Erinnerung an die für mich so bedeutsame Beziehung, welche zwischen Ihnen und mir eingetreten ist, an ein bestimmtes äußeres Zeichen sich knüpfe. Sie haben, Hochwürdige Herren, die Freundlichkeit gehabt, zu erlauben, daß die Widmung der vorliegenden Schrift dieses Zeichen werde. Indem ich nun von einer der westlichsten der deutschen Hochschulen aus nach dem fernen Osten des Vaterlandes Ihnen im Geiste die Hand reiche, gewährt mir die Betrachtung, wie doch, trotz aller sonstigen Getheiltheit, die Universitäten Deutschlands durch das

gemeinsame Band der Wissenschaft zu Einem Ganzen verbunden sind, einen unter den gegenwärtigen Verhältnissen fast wehmüthigen Trost. Möchte diese Einheit der deutschen Wissenschaft und der sie vertretenden Anstalten bald nicht mehr blos das Vorzeichen einer künftigen, sondern das bedeutungsvolle Symbol einer wirklichen, gegenwärtigen, innigen und kräftigen Einigung unseres Vaterlandes seyn!

Gestatten Sie mir, Hochwürdige Herren, im Bewußtseyn gleichen Strebens in gleichem, dem Dienste der Kirche und der Wissenschaft geweihten, Berufe auch fern von Ihnen mit der aufrichtigsten Hochachtung und Ergebenheit mich den Ihrigen zu nennen.

Gießen, den 24. Juli 1849.

Der Verfasser.

Vorwort zur ersten Auflage.

Als vor einem Jahre etwa die nunmehr realisirte Hoffnung ihrer Erfüllung sich zu nähern schien: mit Rücksicht auf die Stellung, welche in unserem Großherzogthume der Geistliche im Verhältnisse zur Schule einnimmt, unter die dem künftigen Geistlichen empfohlenen akademischen Disciplinen in Folge Höchster Entschließung auch die Pädagogik aufgenommen zu sehen; kam die hierin gelegene äußere Aufforderung einer durch eigenthümliche Verhältnisse in mir ausgebildeten inneren Neigung auf das anregendste entgegen. Mit dem Beginne meiner Studienzeit hatte ich das Glück, in das von dem seligen Dr. Völcker damals in hiesiger Stadt gegründete Erziehungsinstitut als Lehrer einzutreten. Meinen Beruf lernte ich bald liebgewinnen unter der Leitung des trefflichen Mannes, der mit demselben ungetheilten Interesse, mit welchem er früher dem Studium des classischen Alterthumes sich gewidmet und die Süßigkeit selbstständiger wissenschaftlicher Forschung gekostet hatte, jetzt liebevoll in die Sphäre der Kinder herabstieg, meinen Collegen und mir vorleuchtend als ein Beispiel der Selbstverläugnung und hoher, auch die Leiden eines siechenden Körpers überwindender und bis zum letzten

Athemzuge ausharrender Liebe zu seinem heiligen Berufe. Als nach siebenjährigem Bestehen der unterdessen zu einem weiten Umfange herangewachsenen Anstalt der Tod des Stifters den Schluß derselben herbeiführte, entließ ich ihre letzten Schüler, wie ich ihre ersten eingeführt hatte, um, der akademischen Laufbahn mich widmend, in höherer Sphäre meine Lehrthätigkeit fortzusetzen. Sehr willkommen mußte mir da die durch die angedeutete Höchste Verordnung gebotene Gelegenheit seyn, diese bildungsreichste Periode des Lebens in lebendiger Erinnerung noch einmal zusammenzufassen, und was ich in ihr gestrebt und geirrt, gelernt und erfahren hatte, durch neue Studien gesichtet und vermehrt, Andern zur Belehrung darzubieten.

Während ich nun in zwei aufeinander folgenden Semestern für künftige evangelische Geistliche Vorlesungen über die Pädagogik hielt, erzeugte das Bestreben, gerade in dieser Vorlesung für das unmittelbar anregende freie Wort so viel als möglich Zeit zu gewinnen, um so mehr den Wunsch nach einem zu Grunde zu legenden Lehrbuche, als die Rücksicht auf die in den letzten Semestern sich häufenden Privatarbeiten der Studierenden eine Zusammendrängung dieser praktischen Vorlesung in möglichst wenige Stunden wünschenswerth machte. Die vorhandenen Lehrbücher aber erschienen theils wegen ihres zu großen Umfanges, theils weil sie zu sehr die Anerkennung eines bestimmten philosophischen Systemes voraussetzen, für den angegebenen Zweck nicht passend; und so reifte in dem Verfasser der Entschluß zur Abfassung einer Schrift, welche ihm zum Leitfaden für seine Vorlesungen dienen, zugleich

aber auch durch ihre Einrichtung einer Verbreitung in weiteren Kreisen und namentlich einer Berücksichtigung durch praktische Schulmänner nicht entgegen seyn sollte. Die Frucht dieses Entschlusses sind die vorliegenden Bogen. Was sie, in Uebereinstimmung mit ihrer Entstehungsweise, seyn wollen, lehrt ihr Titel: Grundzüge der Erziehungslehre wollen sie geben, d. h. eine möglichst kurze Uebersicht des Wesentlichsten, die jedoch Anhaltspunkte bieten soll, von welchen aus die mündliche Erörterung bis in die speciellsten Fragen der pädagogischen Praxis sich verbreiten könne. Wie ich diesen Fortschritt vom Allgemeinen zum Einzelnen mir dachte, hab' ich in den Anmerkungen hin und wieder angedeutet; zugleich suchte ich in diesen die Sätze des §. theils selbst weiter zu begründen, theils versammelte ich hier Zeugen für das dort Ausgesprochene, und zwar letztere weniger aus den Reihen der Pädagogen von Fach, als aus der Zahl der Männer, welche als die Zierden unsers Volkes allgemein geachtet sind, nicht etwa um diesen „mein Compliment zu machen," sondern weil ihre Worte einen guten Klang haben, mir mithin vor allen geeignet schienen, auf das aufmerksam zu machen, was ich besonderer Aufmerksamkeit für werth hielt, und zu zeigen, wie die pädagogischen Fragen das Interesse der größten Geister erregt haben, und wie es sich hier nicht etwa um eine Zusammenstellung von Grundsätzen handelt, über welche nur die Angehörigen eines abgesonderten Standes einig geworden sind. Wenn ich hierbei zugleich auf die in unserem Staate erschienenen pädagogischen Schriften besondere Rücksicht nahm, so glaubte

ich dadurch den Nutzen meiner Schrift für die nächste Umgebung zu erhöhen, ohne ihrem etwaigen Gebrauche in entfernteren Kreisen hinderlich zu seyn. In ungleich höherem Grade, als bei der Erziehungslehre im engeren Sinne, durfte ich mich bei der Unterrichtslehre auf das Allgemeinste beschränken, indem einerseits das Eingehen in die specielle Methodik der einzelnen Fächer, wenn es von Nutzen hätte seyn sollen, den Umfang des Buches weit über seine nothwendigen Gränzen erweitert haben würde, andererseits grade für diesen Haupttheil der Pädagogik die schriftstellerische Thätigkeit in neuester Zeit mit dem besten Erfolge sich ergiebig gezeigt hat.

Die angestrebte Uebersichtlichkeit schien mir nur dadurch erreichbar, daß ich aller unfruchtbaren Vorfragen und allzu weitläufigen psychologischen Erörterungen mich möglichst enthielt, ihre Erledigung den bezüglichen philosophischen Disciplinen überlassend, und mich bemühte, wo möglich keinen Satz aufzustellen, dessen praktische Folgen nicht sofort in die Augen sprängen. Auch die in praktischer Beziehung so bedeutende Frage nach der Stellung der Schule zur Kirche schien mir in der Hauptsache durch die Geschichte gründlicher erledigt zu seyn, als theoretische Discussionen sie zu erledigen vermöchten; und ich glaubte in dieser Beziehung für meinen Zweck genug gethan zu haben, wenn ich die Andeutungen gäbe zu dem historischen Beweise, daß die Schule von einem Streben nach falscher Selbstständigkeit durch eine innere Nöthigung jetzt offenbar zu innigerem Anschließen an die Kirche und das christliche Prinzip allmälig getrieben wird. Sehr freute es mich,

nachdem die hieher gehörige Stelle meines Buches (§. 6, Anm.) bereits gedruckt war, auf diesem historischen Wege in Herrn E. A. Lilie (die Emancipation der Schule von der Kirche in ihrer geschichtlichen Entwicklung, Kiel 1843) einen rüstigen Begleiter zu finden; und wenn er auf demselben Wege gleichwohl zu einem wesentlich verschiedenen Resultate gelangt und der Schule den Vorwurf entschiedener Unchristlichkeit macht: so schien mir diese Differenz theilweise durch Rücksicht auf den Umstand erklärlich, daß er mehr auf die noch unüberwundene Masse gesehen hat, während ich bei meinem zunächst theoretischen Zwecke vorzugsweise auf die sich immer mächtiger regende Kraft sehen konnte, von welcher die allmälige Ueberwindung der Masse mit Zuversicht zu erwarten ist; und daß auf der anderen Seite in seinem Vaterlande die von der Kirche abgewendete Tendenz der Schule jetzt besonders hervorzutreten scheint, während sie bei uns die praktische Probe bereits zu ihrem Nachtheile versucht und sich nun wieder zur Umkehr gewandt hat.

Daß ich bei dem Umfange der von mir behandelten Disciplin und bei der in diesem Fache so reichen Literatur oft den Wunsch hatte, noch nicht abschließen zu müssen, daß ich wohleingedenk des Wortes, welches den seligen Schwarz bei Abfassung seiner Erziehungslehre zögern ließ: „Nur völlige Reife berechtige zum Schreiben über Pädagogik," mein Büchlein dem Urtheile der Sachverständigen nicht ohne Befangenheit vorlege, bekenne ich offen. Indessen lebe ich der Hoffnung, Neulingen in diesem Fache dadurch nützlich zu werden, daß ich sie auf den richtigen

Standpunkt der Betrachtung führe und eine bequeme Uebersicht über das Gebiet ihnen eröffne, und in dieser Beziehung durch meine Schrift einem Bedürfnisse zu begegnen; sollte sie auch hin und wieder den Erfahrenen einen Gegenstand aus einem neuen Gesichtspunkte zeigen, der werth erschiene, festgehalten zu werden, so hätte ich darüber als einen willkommenen Nebengewinn mich besonders zu freuen. Mein Hauptbestreben wäre erreicht, wenn Theoretiker dem Schriftchen die Eigenschaften der Consequenz und der Uebersichtlichkeit zugestehen könnten, Praktiker sich nicht in dem Falle sähen, die Wahrheiten, welche es enthält, unter diejenigen rechnen zu müssen, von welchen Baco sagt, daß sie zwar so rein sind, wie Nonnen, aber auch so unfruchtbar; wenn sie vielmehr seinen Sätzen das Zeugniß geben könnten, sie seyen in der Praxis anwendbar, wie sie aus der Praxis hervorgegangen sind. Und so schließe ich mit dem Wunsche, daß die Meister des Baues den bescheidenen Stein, welchen ich zur Förderung der christlichen Kirche und Schule hiermit treulich beitragen wollte, nach strenger Prüfung nicht verwerfen möchten.

Gießen am 22. October 1843.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Diese „Grundzüge der Erziehungslehre", welche ich beim ersten Male als meine erste umfassendere schriftstellerische Arbeit mit einer fast ängstlichen Schüchternheit dem Publicum übergab, darf ich nunmehr nach der unerwartet freundlichen Aufnahme, welche sie gefunden, mit frischerem Muthe zu ihrem zweiten Gange in die Oeffentlichkeit entlassen. Für das Wohlwollen des Publicums suchte ich durch sorgfältige Verbesserung der Schrift mich dankbar zu erweisen, wobei jedoch deren ursprüngliche Anlage, eben um des in ihrer früheren Gestalt der Schrift zu Theil gewordenen Wohlwollens willen, nicht geändert werden durfte.

Abgesehen von einigen kürzeren Anzeigen, sind mir als öffentliche Beurtheilungen der ersten Auflage zu Gesichte gekommen die Recensionen in der Allg. Schulzeitung, 1843. Nr. 201, in den, nunmehr eingegangenen, Jahrbb. für wissenschaftliche Kritik, 1844, S. 198 ff., in Mager's pädagog. Revue, 1846 (eine kürzere Besprechung im Januarhefte und eine spätere eingehendere), in Tholuck's literarischem Anzeiger, 1847, Nr. 49 und endlich in der Pädag. Literaturzeitung für Seminarien u. s. w. 1847, S. 79 ff. Daneben hatte ich in pädagogischen

Vorlesungen, welche ich über mein Compendium seit dessen erstem Erscheinen zu sechs verschiedenen Malen hielt, Gelegenheit, das „docendo discimus“ an mir selbst reichlich zu erfahren. Die Resultate nun, welche aus der Belehrung Anderer und der eignen Erfahrung für diese zweite Auflage erwachsen sind, bestehen hauptsächlich in Folgendem. Die fast allen, sonst sehr günstigen, Recensionen gemeinschaftliche Ausstellung betraf die Kürze und Dürftigkeit der Unterrichtslehre. Es hatte diese ihren eigentlichen Grund in dem Umstande, daß es mir nicht auf ein Eingehen in die specielle Methodik, sondern nur auf Mittheilung der allgemeinsten pädagogischen Grundsätze angekommen war. Neben diesem gewiß nicht anzufechtenden Grunde wirkte aber allerdings noch der minder berechtigte mit, daß die erste Auflage noch zu sehr die Spuren ihrer Entstehung aus einem Collegienhefte an sich trug, welchen es leicht widerfährt, daß sie, auf breiter Grundlage beginnend, gegen Ende etwas in's Spitze auslaufen. Ich darf hoffen, in der nunmehr um das Fünffache erweiterten Unterrichtslehre den billigen Anforderungen an ein Compendium genügt zu haben, das zwar die Principien, von welchen aus die einzelnen Fälle der Praxis zu beurtheilen sind, in übersichtlicher Vollständigkeit darstellen soll, nicht aber in die specielle Praxis sich unmittelbar einzulassen hat. Auch in der Erziehungslehre sind die §§. über den Erfolg der Erziehung (§. 11) und über die Bildung zur Nationalität (§. 54) neu hinzugekommen, fast alle übrigen §§. haben eine mehr oder weniger eingreifende Umarbeitung erfahren; ohne alle Aenderung ist wohl kein einziger geblieben. Wenn

ich dabei die Andeutungen meiner Beurtheiler stets sorgfältig benutzte, so werden sie mir auch zu gute halten, wenn ich da und dort auf einer von der ihrigen abweichenden Ansicht bestehen mußte. Ich sah mich dazu namentlich der, übrigens keineswegs allgemein ausgesprochenen, Forderung gegenüber genöthigt, daß die Unterrichtslehre von der Erziehungslehre gar nicht gesondert werde; die Art, wie diese Sonderung nunmehr (S. 266 ff.) aufgefaßt und begründet worden ist, wird dem Festhalten an der alten Anordnung hoffentlich auch bei denjenigen Entschuldigung verschaffen, welche das völlige Aufgehen der Unterrichtslehre in die Erziehungslehre wünschten. Endlich ist, was früher nur anmerkungsweise behandelt war, die geschichtliche Entwicklung des Begriffs von Erziehung, jetzt nicht nur zu einem eigenen Paragraphen (§. 7), sondern, wenn man will, zu einer besonderen kleinen Schrift von vier bis fünf Bogen erweitert worden. Ich lege auf diesen Gegenstand besonderes Gewicht und habe bei wiederholten besonderen Vorlesungen über denselben die Ueberzeugung bestätigt gefunden, daß das gründlichere Verständniß einer Wissenschaft und das lebendigere Interesse an ihr ohne die Kenntniß ihrer seitherigen geschichtlichen Entwicklung nicht möglich ist. Zugleich muß ich diese Kenntniß für sehr praktisch halten und kann durchaus nicht in die Ansicht eines berühmten Pädagogen der Gegenwart einstimmen: „das meiste historisch-pädagogische Wissen, wenigstens der grauen Vorzeit, gehört für den Volksschullehrer zum historischen Kram, für sie ist nur die Geschichte des modernen Schulwesens, seit 1770, belehrend.“ Es giebt kein besseres Mittel gegen die

pädagogische Eitelkeit, die sich so gerne selbstzufrieden in dem Bewußtseyn sonnt, „wie wir's dann zuletzt so herrlich weit gebracht," als die Bekanntschaft mit dem Großen der Vorzeit, und kein kräftigeres gegen pädagogische Projectmacherei, als die Bekanntschaft mit früheren Verkehrtheiten und mißlungenen Versuchen: hätten die Pädagogen „der Neuzeit" gewußt, wie schon Ratich geirrt hat, sie hätten mit Hamilton und Jacotot und in manchen Einzelheiten selbst mit Pestalozzi nicht auf's Neue zu irren gebraucht.

Durch dieses Alles nun hat sich diese Schrift nicht nur bis zum Doppelten ihres ersten Umfanges erweitert, sondern sie ist hoffentlich auch inhaltreicher und, bei ihrer größeren Entfernung von der stricten Form des Compendiums, noch allgemeiner lesbar geworden. Wir haben das Vorwort zur ersten Auflage mit dem Wunsche geschlossen, daß das zunächst für die akademischen Kreise bestimmte Büchlein auch den Beifall praktischer Schulmänner sich erwerben möge. Die Erfüllung, welche diesem Wunsche in unerwartetem Grade zu Theil geworden ist, giebt dem Verfasser Muth zu dem kühneren, daß die vorliegende Schrift in ihrer neuen Gestalt auch Vätern und Müttern und wem sonst die Sorge für das heranwachsende Geschlecht obliegt, eine nicht unwillkommene Lectüre und eine Anregung werden möge, über eine ihrer heiligsten Pflichten gründlicher nachzudenken.

Gießen, den 24. Juli 1849.

Gustav Baur.

Inhalt.

Einleitung.

			Seite
§.	1.	Begriff von Erziehung nach dem Sprachgebrauche . . .	1
„	2.	Grundbedingung der Erziehungsfähigkeit	4
„	3.	Grundvoraussetzung für den Eintritt der Erziehung . . .	4
„	4.	Die Aufgabe der Menschheit	6
„	5.	Humanismus und Realismus	9
„	6.	Wissenschaftlicher Begriff von Erziehung und Erziehungslehre	15
„	7.	Geschichtliche Entwicklung des Begriffs von Erziehung . .	17
„	8.	Begriff der Ausbildung	86
„	9.	Altersstufe des Erziehers und Zöglings	87
„	10.	Die Eltern und das elterliche Haus. — Der Stand der Erzieher und die Schule	89
„	11.	Erfolg der Erziehung	91
„	12.	Haupttheile der Erziehungslehre	92

I. Erziehungslehre.

Erster Abschnitt. Der Erzieher und der Zögling.

1. Der Erzieher.

„	13.	Vorbemerkungen	96

a) Der Erzieher nach den natürlichen Bestimmungen seiner Individualität.

„	14.	Geschlecht des Erziehers	99
„	15.	Alter des Erziehers	103
„	16.	Gesundheitszustand des Erziehers	105
„	17.	Temperament des Erziehers	107

b) Der Erzieher nach den sittlichen Bestimmungen seiner Individualität.

„	18.	Geistige Entwicklungsstufe des Erziehers	110

††

Seite

§. 19. Seine Gesinnung in Bezug auf die Bestimmung der Menschheit 112
„ 20. Seine Gesinnung in Bezug auf seinen Beruf 113

2. Der Zögling.

„ 21. Vorbemerkungen 116
„ 22. Alter des Zöglings 116
„ 23. Geschlecht des Zöglings 120
„ 24. Temperament des Zöglings 125

Zweiter Abschnitt. Grundaufgaben der Erziehung.

1. Die Individualität als solche.

„ 25. Vorbemerkungen 128

a) Das Recht der Individualität.

„ 26. Begründung des Rechtes der Individualität 129
„ 27. Verhalten des Erziehers in Bezug auf dieses Recht . . . 137
„ 28. Folgen der Vernachlässigung desselben 141

b) Die Pflicht der Individualität.

„ 29. Begründung der Pflicht der Individualität 145
„ 30 — 33. Verhalten des Erziehers in Bezug auf die Pflicht der Individualität 147
„ 34 u. 35. Folgen der Vernachlässigung derselben 153

2. Die Individualität in ihren einzelnen Erscheinungsformen

„ 36. Vorbemerkungen 161

a) Das Individuum als fühlendes Wesen.

„ 37 — 39. Die Cardinaltugend des Gefühls 163
„ 40. Gewandtheit und Kraft des Gefühls 172
„ 41. Mittel zur Bildung desselben 173

b) Das Individuum als denkendes und redendes Wesen.

„ 42. Die Aufgabe des Denkens. Mittel zur Bildung desselben 180
„ 43. Die Cardinaltugend des Denkens 184
„ 44. Gewandtheit und Kraft des Denkens 189
„ 45. Die Sprache als nothwendige Aeußerungsweise des Denkens 189

c) Das Individuum als wollendes und handelndes Wesen.

„ 46. Die Aufgabe des Willens. Mittel zur Bildung desselben. 197
„ 47. Die Cardinaltugend des Willens 201
„ 48. Gewandtheit und Kraft des Willens 201

Seite

d) Das Individuum als körperliches Wesen.

§. 49. Die Bestimmung des Körpers, Organ des Geistes zu seyn 203
„ 50. Cardinaltugend des Individuums in dieser Beziehung . . 207
„ 51. Gewandtheit des Körpers 212
„ 52. Kraft des Körpers 215

e) Das Individuum als besitzendes Wesen.

„ 53. 219

f) Das Individuum in seiner Bestimmtheit durch die Nationalität.

„ 54. 222

Dritter Abschnitt. Erziehungsmittel.

„ 55. Vorbemerkungen. Autorität des Erziehers 233
„ 56. Ertheilung und Handhabung der Gesetze 238
„ 57. Das Beispiel des Erziehers 240
„ 58. Beihülfe des Erziehers 242
„ 59 — 61. Das Wort des Erziehers 244
„ 62 — 65. Belohnungen und Strafen 248

II. Unterrichtslehre.

„ 66. Begriff und Eintheilung der Unterrichtslehre 264

1. Von den Unterrichtsgegenständen.

„ 67. 269

2. Von den Schülern und den Schulen.

„ 68. Kleinkinder- und Elementarschulen 271
„ 69. Der Schüler in seiner Bestimmtheit durch Stand und Beruf 275
„ 70. Die Volksschule 279
„ 71. Die Realschule und die höhere Gewerbschule 284
„ 72. Das Gymnasium 289
„ 73. Die Schulen in ihrer Beziehung zu einander 294
„ 74. Gemischte Schulen. Mädchenschulen 296
„ 75. Die Schule und der Staat 303
„ 76. Die Schule und die Kirche 307

3. Von der Methode.

„ 77. Die Methode im Allgemeinen 313
„ 78. Die Meth. des Unterrichtes in Geographie und Geschichte 316
„ 79. Die Meth. des Unterrichtes in der Naturkunde 322
„ 80. Die Meth. des Unterrichtes in der Mathematik 324

Seite

§. 81. Die Meth. des Unterrichtes im Lesen und Schreiben . . 327
„ 82. Die Meth. des Unterrichtes in der Muttersprache . . . 329
„ 83. Die Meth. des Unterrichtes in den fremden Sprachen . . 332
„ 84. Die Meth. des Unterrichtes in der Religion 338
„ 85. Die Meth. des Unterrichtes in den Künsten 342

4. Der Lehrer.

„ 86. 344

Einleitung.

Begriff der Erziehungslehre.

§. 1.

Der Begriff von Erziehung nach dem Sprachgebrauche.

Bei Darstellungen, welche, wie die vorliegende, den Zweck haben, zu einer praktischen Thätigkeit Anleitung zu geben, ist es gerathener, von erfahrungsmäßig vorliegenden und in der Probe der Geschichte bestätigten Wahrheiten auszugehen und von dieser Grundlage aus die wissenschaftliche Einheit zu suchen, als umgekehrt, aus einem allgemeinen Gedanken das Einzelne abzuleiten. Einen solchen allgemeinen Gedanken als Lehrsatz aus einem philosophischen Systeme zu entnehmen, ist hier um so weniger zu empfehlen, als bei der großen Zahl derjenigen, welche ihr Beruf auf die pädagogische Thätigkeit hinweis't, Einigung über ein bestimmtes philosophisches System nicht wohl vorausgesetzt werden kann. Diesen Grundsätzen getreu, schließen wir uns bei der Bestimmung des Begriffs von Erziehung zunächst an die allen gemeinsame volksthümliche Philosophie an, welche im Sprachgebrauche vorliegt, und von deren Beachtung sich Resultate erwarten lassen, welche anzuerkennen sich Alle gleichmäßig bereit zeigen werden. — „Ziehen" in seiner

ursprünglichen, sinnlichen Bedeutung, heißt auf einen Gegenstand durch körperliche Kraft so einwirken, daß dieser nach der wirkenden Kraft hin allmälig fortrückt. Der Grundbedeutung der Vorsylbe „er" gemäß ist dann „erziehen" so viel, als „von innen herausziehen", d. h. so auf einen Gegenstand einwirken, daß dieser in Folge eines in ihm selbst gelegenen Grundes stätig fortrückt. Den Grund der eignen Bewegung im strengen Sinne tragen aber nur selbstbewußte, freie Wesen in sich; und der Sprachgebrauch hat sich darum auch dahin entschieden, daß „erziehen" nur von Wesen dieser Art vorkommt und von „aufziehen" wohl unterschieden wird. „Aufziehen" nämlich bezieht sich durchaus auf das körperliche Leben, und man versteht darunter die Unterstützung, welche einem unentwickelten, hülflosen körperlichen Wesen geleistet wird, damit es nach natürlichen Gesetzen zu der von der Natur als erreichbar bestimmt festgesetzten Stufe gelange, auf welcher es zur Erhaltung seines leiblichen Lebens selbstthätig wirken kann. „Erziehen" dagegen bezeichnet die Hülfe, welche einem geistigen Wesen geleistet wird, damit es demnächst die Aufgabe seines Daseyns mit Selbstbewußtseyn und Freiheit verfolge. Die Erziehung hat es also nicht mit dem körperlichen, sondern mit dem geistigen Leben zu thun und mit jenem nur insofern, als es mit diesem in Wechselwirkung steht; sie erhebt daher ihren Gegenstand nicht auf eine bestimmt vorgezeichnete Stufe, sondern sie erzeugt Mannigfaltigkeit und läßt die Möglichkeit, daß ihr Gegenstand hinter dem Ziele, welches sie sich vorsetzt, zurückbleibt, wie die, daß er sich über die Stufe des Erziehenden selbst erhebt; die Aufgabe der Erziehung ist darum keine begränzte, in derselben Weise ewig wiederkehrende, sondern eine unendliche, ewig neue.

Vgl. Grimm, deutsche Grammatik, Th. II. p. 818—832; Becker, ausführliche Gramm. I. §. 77; Weigand, Wörterbuch der deutschen Synonymen. Mainz 1843. I. bes. Nr. 241.

Das Zeitwort „ziehen" hat im Gothischen, wo es liuhan heißt, noch keine andre, als die oben angegebene sinnliche Be-

deutung, in welcher das Wort dem Begriffe von „führen," dem lat. duc-ĕre entspricht, welches auch dem Stamme nach dasselbe Wort ist. Im Altsächs. (tiohan) und Althochd. (ziohan) ging diese Bedeutung in die von „aufnähren", „durch leibliche Pflege im Leben weiter bringen" über, und das Wort beginnt allmälig auch von der Förderung des geistigen Lebens, von Belehrung zu stehen; wie auch das lat. doc-ĕre, lehren, mit duc-ĕre, führen, verwandt ist. Der Begriff der leiblichen Pflege blieb dann dem Compositum „aufziehen", der der geistigen Bildung dem Compositum „erziehen" ausschließlich eigen; letzterem freilich erst im Neuhochdeutschen, nachdem das Wort denselben Wechsel der Begriffe, wie das Stammwort, durchlaufen hatte. Die Vorsilbe er- nämlich bedeutet ursprünglich so viel, als „aus", und lautet im Goth. us-, wofür im Alth. die Formen ur-, ar-, ir- und er- vorkommen. Unserem „erziehen" entspricht daher im Gothischen ustiuhan, und dies steht in der rein sinnlichen Bedeutung „aus einem Orte herausführen", „wegführen". Im Alth. schließt sich an diesen Begriff der der leiblichen und geistigen Pflege. Nun zeigt sich aber schon frühe, daß der Begriff der Vorsilbe „er-" tiefer und reicher wird, als der der einfachen Präposition „aus". Die Vorsilbe hebt den Begriff des Hervorgehens aus dem innersten Grunde eines Wesens besonders hervor und verbindet damit häufig den der Bewegung von unten in die Höhe. Die mit ihr zusammengesetzten Zeitwörter sind daher besonders zur Bezeichnung innerlicher, geistiger, oder auf das geistige Leben sich beziehender Thätigkeiten geeignet und solcher, die einen Fortschritt zu einer höheren Stufe enthalten. Beide Bedeutungen der Vorsylbe hat der neuhochdeutsche Sprachgebrauch in dem Worte „erziehen" festgehalten, indem er es auf den Begriff der Fortbildung des geistigen Lebens mit Bestimmtheit einschränkte. Auf ähnliche Weise hat der Begriff des lat. educare sich verengert, welches der Abstammung nach ganz dem Goth. ustiuhan entspricht. Die Tiefe und Geistigkeit des Begriffes der merkwürdigen Vorsylbe „er" offenbart sich auch in andern Compositionen, man vergl. z. B. erbauen und aufbauen, erwachen

und aufwachen, sich erinnern und gedenken, erobern und einnehmen, erfahren, erleben u. a. m. Das zwiefach zusammengesetzte „auferziehen" verbindet mit dem Begriffe der Erziehung im eigentlichen Sinne, durch die Präposition „auf" den Begriff der mit dem Anfange des Lebens beginnenden leiblichen Pflege.

§. 2.

Die geistige Natur des Menschen als Grundbedingung der Erziehungsfähigkeit.

Mit Selbstbewußtsein und Freiheit im Besitze geistigen Lebens sich zu befinden und in stetem Fortschritte eine stets sich erneuernde Aufgabe zu verfolgen, kommt unter den im Bereiche unserer Wahrnehmung liegenden Wesen nur dem Menschengeschlechte zu. Die Erziehungsfähigkeit ist daher ein Vorzug der Menschheit. Das Höchste, wozu es die rein sinnliche Natur in dieser Beziehung bringen kann, ist : aufgezogen zu werden.

Im Worte „aufziehen" liegt schon der Nebenbegriff des Hinaufbringens auf eine Stufe, nach deren Erreichung der Aufgezogene mehr, oder weniger im Stande ist, sich selbst fortzuhelfen. Da man eigentlich nur von den Thieren sagen kann, daß sie nächst dem Menschen eine solche Stufe erreichen, so erleidet der Begriff des „Aufziehens" im strengen Sinne auch nur auf sie noch Anwendung. Pflanzen zieht man nicht auf, sondern man zieht sie blos; und nur bei dem Menschengeschlechte, in welchem die Sphäre des geistigen Lebens mit der des sinnlichen sich berührt, ist Erziehung möglich.

§. 3.

Die Grundvoraussetzung für den wirklichen Eintritt der Erziehung.

Die im Vergleich mit dem körperlichen Leben viel größere Mannigfaltigkeit, ja Unbegränztheit des geistigen Lebens, die

größere Feinheit des menschlichen Körpers, der Organ des Geistes werden soll, die Aufgabe für jeden Einzelnen, in selbstständigen Besitz des geistigen Lebens zu gelangen und zu dessen Dienste das Körperliche immer mehr zu zwingen, der Umstand, daß dieser Besitz, dem Wesen des Geistes gemäß, dem Menschen nicht nach natürlichen Gesetzen von außen zufällt, daß er vielmehr in freier Selbstthätigkeit allmälig erworben werden muß, — dies Alles macht für die Entwicklung des menschlichen Lebens in viel höherem Grade das Gesetz der Allmäligkeit geltend, als es von dem natürlichen Wachsthum beschränkter, rein sinnlicher Wesen gilt. Auf diesem Gesetze beruht der der Menschheit eigenthümliche, sehr bestimmte Unterschied zwischen Mündigen und Unmündigen, d. h. solchen, welche zu selbstständigem Besitze des geistigen Lebens bereits gelangt sind, und solchen, welche nur erst die unausgebildete Anlage haben, zu jenem Besitze zu gelangen. Wenn nach dem vorigen §. in der geistigen Natur des Menschen die Grundbedingung liegt für die Möglichkeit, erzogen zu werden, so liegt in dem Unterschiede zwischen Mündigen und Unmündigen die Grundvoraussetzung für den wirklichen Eintritt aller Erziehung. Die Mündigen sind das Subject, die Unmündigen das Object der Erziehung, und letztere können nur durch die Beihülfe der ersteren zu geistiger Selbstthätigkeit gelangen. Diese bildende Einwirkung der Mündigen auf die Unmündigen kann nun entweder eine unbewußte, von selbst sich ergebende, oder eine bewußte, beabsichtigte und zusammenhängende seyn, und diese letztere ist eben die Erziehung im eigentlichen Sinne, von welcher wir hier zu reden haben.

Das Thier trägt bei seiner Geburt schon im Keime Alles an sich, was zur Vollendung seiner beschränkten, sinnlichen Existenz nöthig ist; und wenn nicht gerade die Mittel zu seiner Erhaltung ihm entzogen werden, so entwickelt es sich zu der ihm möglichen Stufe der Vollkommenheit nach natürlichen Ge-

setzen so rasch, daß ein wesentlicher Unterschied zwischen Jungen und Alten in der Thierwelt sehr frühe verschwindet. Der Mensch dagegen tritt in absoluter Hülflosigkeit in die Welt ein, denn sein Geist ist noch nicht erwacht, und ohne diesen vermag sein sinnliches Leben Nichts. Er bleibt daher zunächst ganz der Pflege der Erwachsenen überlassen, an ihrem Geiste entzündet sich der seinige, nimmt allmälig den Reichthum des Lebens mehr und mehr in sich auf und bildet seinen Leib und die umgebende Körperwelt immer mehr zu Organen seiner Wirksamkeit. So gelangt der Mensch, eben weil er ein geistiges Wesen ist, im Vergleich mit der Thierwelt sehr spät zu geistiger Mündigkeit und körperlicher Reife.

§. 4.

Die Aufgabe der Menschheit.

Der Begriff der Menschheit als einer aus freien Individuen bestehenden Gattung bringt es mit sich, daß die einzelnen unter einander nicht so ähnlich sind, noch so vollständig den Character der ganzen Gattung darstellen, als dies bei rein sinnlichen Wesen der Fall ist, welche nach stets sich gleich bleibenden Naturgesetzen sich entwickeln. Bei dem Menschengeschlechte geht der Begriff der Gattung erst aus der Zusammenfassung aller Individuen zu einem Ganzen vollständig hervor; es dauert nicht fort in einer Reihe sich stets gleichbleibender Generationen, wie die Thierwelt, sondern es schreitet nach den Gesetzen des Geistes zu immer neuem Leben fort, als ein Leib, an welchem die einzelnen Individuen organische Glieder seyn sollen. Die Aufgabe, zu deren selbstbewußter, freier Verfolgung die Erziehung den Menschen anleiten soll, wird daher nicht erkannt werden, wenn man ihn in seiner Vereinzelung, getrennt von dem Ganzen, betrachtet, sondern nur dann, wenn er auf das Ganze bezogen, und wenn zugleich erforscht wird, was die Aufgabe der ganzen Menschheit ist. Die Aufgabe der Menschheit ist aber, daß in ihr, als einem aus organischen,

sich gegenseitig unterstützenden und ergänzenden Gliedern bestehenden Leibe, das göttliche Gesetz, welches in einem Jeden sich ausspricht, zur Erfüllung komme; und der Beruf und die Würde des Individuums ist, daß es, seinen vereinzelten, selbstsüchtigen und auf das Endliche gerichteten Willen aufgebend, dem göttlichen Willen, dessen Stimme es in seinem Innern vernimmt, folge und dem Ganzen sich weihe.

Die obigen Sätze stehen hier nicht als Lehnsätze aus irgend einem philosophischen Systeme. Sie bedürfen keines philosophischen Beweises, sondern sind Thatsachen der unmittelbaren inneren und äußeren Erfahrung, und ihre Anerkennung kann an einen Jeden verlangt werden.

Die innere Erfahrung zunächst zeigt jedem zum Bewußtseyn gekommenen Menschen eine Getheiltheit seines Willens, in einen niederen, egoistischen Willen, dem zu folgen die natürliche Sinnlichkeit ihn antreibt, und in einen höheren, den er als ewiges, göttliches Gesetz anerkennen und dessen Befolgung und Verwirklichung ihm als der höchste Zweck seines Daseyns erscheinen muß. Die Art und Weise nun, wie der Mensch der allgemeinen Forderung, dem göttlichen Gesetze nachzukommen, im Besondern genügen soll, ergiebt sich ihm aus der äußeren Erfahrung. Diese lehrt ihn, daß er keineswegs als eine absolut neue Schöpfung in die Welt getreten ist, sondern, daß er in seinem Entstehen schon von früheren Geschlechtern abhängig war; daß er auch bei seinem Fortbestehen durch seine Umgebung stets bedingt ist; daß er also kein isolirtes Daseyn haben kann, sondern nur ein Glied ist am Leibe der ganzen Menschheit; daß die Menschheit ferner in stetem Fortschritte begriffen ist nach einer sich stets erneuernden Aufgabe hin; daß endlich die einzelnen Individuen mit verschiedenen Gaben ausgerüstet sind, um an ihrem Theile zur Lösung jener Aufgabe beizutragen. Die höchste Aufgabe und die wahre Freiheit des Einzelnen kann mithin nicht darin bestehen, daß er sich isolirt, und etwa durchzusetzen sucht, was er in seiner rein subjectiven Abstraction als das Richtige erkannt

hat; er muß vielmehr mit seiner Kraft in das lebendige Getriebe sämmtlicher menschlichen Kräfte sich versetzen, erforschen, wie das göttliche Leben bisher in der Menschheit sich bethätigt hat, was in der Gegenwart ihre Aufgabe ist, was ihm in Verfolgung dieser Aufgabe nach seinen individuellen Gaben für ein Beruf angewiesen ist, und dann diesem Berufe leben.

Mit diesen Thatsachen des Bewußtseyns, welche in einseitigem Kriticismus und subjectiver Reflexion von der neueren Philosophie und der auf sie gegründeten pädagogischen Theorie oft verkannt worden sind, stimmt die Lehre des neuen Testamentes überein; ja es sind jene Thatsachen durch das Christenthum erst zu voller Anerkennung gekommen: das Christenthum hat zuerst den Menschen seinen niederen Willen von dem höheren bestimmt unterscheiden, und ihn die Menschheit als ein Ganzes betrachten gelehrt, und ihm so zur höheren Klarheit über sein inneres, wie über sein äußeres Leben verholfen. Auf den Widerstreit des göttlichen und sinnlichen Willens im Gemüthe des Menschen macht Röm. 7, 22 — 25; Gal. 5, 17 aufmerksam. Die verschiedene Vertheilung geistiger Gaben an die Einzelnen, die zu gegenseitiger Dienstleistung auffordert, hebt Röm. 12, 6; 1 Kor. 12, 4; 1 Petr. 4, 10 hervor. Auf die Bestimmung der einzelnen Menschen, als Glieder eines Leibes mit vereinter Kraft dem Ziele der Vollendung zuzustreben, macht namentlich Paulus häufig und dringend aufmerksam, vgl. Röm. 12, 4 u. 5; Kol. 2, 19. Mit besonderer Ausführlichkeit verbreitet er sich über dies Verhältniß 1 Kor. 12, 12—31, und einen nicht auszubeutenden Reichthum großer Gedanken schließt er Eph. 4, 15 u. 16 in wenigen schlichten Worten auf: „Lasset uns aber rechtschaffen seyn in der Liebe und wachsen in allen Stücken an den, der das Haupt ist, Christus; aus welchem der ganze Leib zusammengefüget, und ein Glied an dem andern hanget durch alle Gelenke; dadurch eins dem andern Handreichung thut nach dem Werk eines jeglichen Gliedes in seiner Maße; und machet, daß der Leib wächset zu seiner

selbst Besserung (Kol. 2, 19 steht dafür zur göttlichen Größe), und das Alles in der Liebe." Diese Worte stellen dar, was nach dem christlichen Prinzip das Urbild der Menschheit und das Ziel aller Erziehung ist; aus diesem Ausspruche sollte jede christliche Theorie der Erziehung geboren seyn, wie er auch für den vorliegenden Versuch zum Motto gewählt worden ist.

§. 5.

Humanismus und Realismus.

Wenn wir die Bestimmung des Menschen darin fanden, daß er das göttliche Gesetz, welches in ihm sich ausspricht und im Leben der Menschheit walten soll, als organisches Glied des Ganzen zur Darstellung zu bringen suche: so muß nun weiter behauptet werden, daß alle Erziehung sich bestreben muß, das zu erziehende Individuum zur Erreichung jener Bestimmung heranzubilden. In der That verdient nur die Erziehung, welche die Ausbildung des geistigen Lebens des Individuums selbst, in seinem Zusammenhange mit dem geistigen Leben der ganzen Menschheit, sich zum Zwecke setzt, eigentlich Erziehung, d. h. Bildung von Innen heraus, genannt zu werden. Daß eine Erziehung dieser Art praktische Brauchbarkeit im Dienste des Ganzen nicht allein verträgt, sondern auch als nothwendig fordern muß, geht aus dem vorigen §. hervor. Eine Erziehung dagegen, welche sich zur Aufgabe macht, die Anlagen des Zöglings nur für die Erreichung äußerer Zwecke zur Fertigkeit auszubilden, ist vielmehr ein Abrichten, d. h. ein Ablenken des Menschen von der Bahn seiner Bestimmung für die Ewigkeit, auf vergängliche Aeußerlichkeiten. Auf dieser doppelten Richtung der Erziehung beruht eigentlich der Gegensatz zwischen Humanismus und Realismus, der also weniger von der Verschiedenheit der Gegenstände des Unterrichts ausgeht, in welchen der Zögling sich Fertigkeit erwerben soll, als von der Verschiedenheit des letzten Zweckes, welchen der Er-

zieher bei der Ausbildung dieser Fertigkeiten sich setzt. Nach dem Obigen wäre also nur der Humanismus berechtigt; der wahre Humanismus aber schließt den Realismus mit ein.

Vgl. Schacht's Aufsatz über Realschulen, bei Linde, Uebersicht des gesammten Unterrichtswesens des Großh. Hessen, Gießen 1839, S. 151 ff.

Wir haben hier den Begrff von Humanismus und Realismus nach der ursprünglichen, etymologischen Bedeutung der Worte bestimmt. Humanismus kommt her von homo, der Mensch, und bezeichnet die Erziehungsweise, welche den Menschen selbst als ihren Zweck betrachtet. Realismus kommt her von res, die Sache, und ist also eine Erziehung, die ihren Zweck in Außendinge setzt und den Menschen blos als Mittel für diese ansieht. Eine Verkehrtheit war es dagegen, wenn man unter dem Namen des Humanismus häufig eine Erziehungsweise empfahl, welche sich lediglich die „formelle Geistesbildung" des einzelnen Zöglings zum Ziele setzen, soll ohne alle Rücksicht auf die praktische Anwendbarkeit seiner Kenntnisse, und seine Ausbildung zu einem nützlichen Gliede der Gesellschaft. Eine solche rein formelle Geistesbildung, ohne bestimmte materielle Kenntnisse, kann nicht mitgetheilt werden, und eine Bildung, welche den Einzelnen außer aller Beziehung zur Gattung setzt, soll nicht mitgetheilt werden; denn nur wenn er als lebendiges Glied im Organismus der ganzen Menschheit wirkt, kann auch das wahrhaft menschliche Leben des Einzelnen sich gehörig entfalten, und in diesem Sinne sagten wir, daß der wahre Humanismus den wahren Realismus mit einschließe. Ein Humanismus dagegen im obigen Sinne steht nur als die überspirituelle Einseitigkeit dem plumpsten Realismus gegenüber, welcher, indem er seinen Zögling nur zum Zwecke materiellen Nutzens und praktischer Brauchbarkeit unterrichtet, den inneren Menschen eigentlich zu Grunde richtet. — Noch größere Begriffsverwirrung entstand dadurch, daß man den Unterschied des Humanismus und Realismus auf den Unterschied der Unter-

richtsgegenstände gründete. Gleichwohl ist dies die Auffassung, welche sich geschichtlich geltend gemacht hat. Weil nämlich die Beschäftigung mit den alten Sprachen auf das äußere Leben am wenigsten unmittelbare Anwendung zu leiden scheint, dagegen zur Erkenntniß der Denkgesetze und zur inneren Ausbildung des Geistes sich vorzüglich eignet, so hat man die Erziehungsweise Humanismus genannt, welche vorzugsweise die alten Sprachen als Hauptbildungsmittel braucht, Realismus diejenige, welche mit Gegenständen sich beschäftigt, die unmittelbarer auf das äußere Leben sich beziehen.

Der Kampf zwischen Humanismus und Realismus nahm nach seinen Hauptepochen folgenden geschichtlichen Verlauf. Die Schulbildung des Mittelalters, obgleich vorherrschend religiös, mithin, wie man denken sollte, auf die Bildung des inneren Menschen gerichtet, war dennoch insofern durchaus realistisch, als das Bestreben, den Zögling den äußeren Satzungen der Kirche in ihrer geschichtliich vorliegenden starren Abgeschlossenheit zu unterwerfen, den wahren Zweck der Erziehung, den Zögling innerhalb seiner frei entfalteten individuellen Eigenthümlichkeit zu geistiger Selbstständigkeit heranzubilden, völlig vergessen ließ. Daß, gegenüber dem den Geist erdrückenden Wuste der von der Schulweisheit des Mittelalters ererbten starren und unschönen Formen, in den wiederaufgeschlossenen literarischen Schätzen des classischen Alterthums das Menschliche in schöner individueller Entfaltung wieder hervorleuchtete, ist natürlich: man nannte die Bildung, welche, aus der unmittelbaren Beziehung zu der Förderung äußerer kirchlicher und bürgerlicher Zwecke herausgetreten, auf dem Grunde des Studiums des classischen Alterthums eine vielseitigere Bildung und eine freiere Entfaltung der Individualität erstrebte, Humanismus, wie schon die Römer die nicht unmittelbar in der privaten, oder öffentlichen Haushaltung zu verwendenden Studien humanitatis studia genannt hatten. Die Reformation, welche ebenfalls nicht Unterdrückung des individuellen Geistes durch eine starre Glaubensnorm, sondern Aneignung des christlichen

Princips in lebendigem Glauben und freie individuelle Entwicklung auf diesem Grunde wollte, stand mit dem classischen Alterthume insofern in einer natürlichen Verwandtschaft, als in dessen Werken der Reichthum und die Schönheit freier individueller menschlicher Entfaltung so vollkommen vorlag, als sie außerhalb des Christenthums auf dem Wege natürlicher Entwicklung erreicht werden konnte. Wir sehen daher die Reformatoren als ein Hauptziel der durch sie neu belebten Schulbildung die Bekanntschaft mit dem classischen Alterthume fortwährend festhalten. Während aber namentlich Luther selbst, bei dem hohen Werth, den er auf das Sprachstudium legte, einerseits doch die Bedeutung anderer Unterrichtsgegenstände, insbesondere der Geschichte und der Naturkunde, also der sogenannten Realien, nicht verkannte, andererseits jenes Studium stets nur als Mittel einer freieren Geistesbildung überhaupt ansah; so wurde doch bald ein einseitiger Humanismus herrschend, der nicht blos die Realien ganz ignorirte, sondern, indem er das Lernen der fremden Sprachen nicht mehr als Mittel, sondern das Reden derselben als höchsten Zweck aller Erziehung ansah, selbst in die Aeußerlichkeit des Realismus umschlug. Dies war nicht blos in den Schulen der Jesuiten der Fall, welche, um den Protestantismus mit gleichen Waffen zu bekämpfen, der Schulbildung und innerhalb dieser des Sprachstudiums mit größtem Eifer sich bemächtigten, sondern auch bei den berühmten Meistern der ältesten protestantischen Schulen, einem Joh. Sturm, Val. Trotzendorf u. A. Gegen diese Einseitigkeit vertraten Baco und Montaigne die Rechte der Realien zunächst im Princip, Ratich und Amos Comenius gestalteten nach diesen Principien die pädagogische Theorie um, und der alte Pietismus, wie er auf der Opposition eines praktischen religiösen Bedürfnisses gegen einen abstracten Dogmatismus beruhte, hat auch hier die Forderungen des praktischen Bedürfnisses bereitwillig anerkannt und in seinen Schulanstalten den Realien Raum und Boden zu gedeihlichem Wachsthume gestattet: man kann die ältesten Realschulen (die von Sem-

ler zu Halle 1739, und die von Hecker zu Berlin 1747 gegründete) Töchteranstalten des hallischen Waisenhauses nennen. Uebrigens waren diese Umänderungen zu Gunsten der Realien zunächst mehr local; um ihnen allgemeinere Geltung zu verschaffen, bedurfte es einer allgemeineren Anregung. Diese gieng von Rousseau aus, welcher durch die zahlreichen und großen Verkehrtheiten, zu welchem die geschichtlich gewordene Erziehung factisch ausgeartet war, sich verleiten ließ, mit der Geschichte ganz zu brechen und auch alle von ihr dargebotenen Bildungsmittel zu verachten; nur was das natürliche Wohlseyn des isolirten Individuums förderte, hatte Werth für ihn, und so mußte er den Realien, insbesondere den Naturwissenschaften seine Gunst zuwenden. Seine Grundsätze machte Basedow vor Allen geltend. Praktische Brauchbarkeit des Einzelnen und das materielle Wohl der Gesellschaft, das waren die Grundgedanken, welche ihn und seine Schule leiteten, und deren bewußt sie sich den stolzen Namen der Philanthropen beilegen zu dürfen glaubten. Mit diesem, natürlich die Realien entschieden bevorzugenden Basedow'schen Philanthropismus begann erst der eigentliche Kampf zwischen dem Realismus, der damals fast nur noch in Privatanstalten sich geltend machen durfte, und zwischen dem in Gymnasien fortwährend die alten Sprachen vorzugsweise pflegenden Humanismus. Dieser Kampf ist den Gymnasien vortrefflich bekommen: sie haben unterdessen um eine wirklich bildende Methode des Unterrichtes allgemeiner sich bekümmern, die Muttersprache und ihre Erzeugnisse achten gelernt und den Realien die gebührende Stelle im Systeme der Unterrichtsgegenstände eingeräumt. Auf der andern Seite haben die in neuerer Zeit so vielfach ausgebildeten Naturwissenschaften und die damit zusammenhängenden technischen Fächer sich das gute Recht erkämpft, in besonderen Real- und Gewerbschulen gepflegt und berücksichtigt zu werden, und zu wünschen ist nur, daß diese, während die Gymnasien den Werth der Realien bereitwillig anerkannt haben, im Uebermuthe der Siegesfreude den hohen Werth der sogenannten humanistischen Studien nicht

einseitig verkennen. Wie groß dieser Werth auch für die sogenannten technischen Fächer ist, dürfte schon aus der Beobachtung des Umstandes hervorgehen, daß jungen Männern, welche ihre Bildung lediglich auf Real- und Gewerbschulen gewonnen haben, meist eine gewisse schroffe Einseitigkeit eigen ist, und aus der weiteren Erfahrung, daß in Berufskreisen, welche eine größere Umsicht erfordern, auch innerhalb der genannten Fächer in der Regel nur diejenigen sich tüchtig erweisen, welchen die humanistischen Studien nicht fremd geblieben sind. Wie der Philosoph Plato an die Thüre seines Hörsales sein *μηδεὶς ἀγεωμετρητὸς εἰσίτω*! schrieb, und wie dies auch an den Thüren unserer Gymnasien steht, oder stehen sollte; so sollte andererseits auch in den Gewerbschulen Sinn und Liebe für die schönen Künste und Wissenschaften und ihre unsterblichen Meister und Muster aus dem Alterthum gepflegt werden, und wenigstens kein Lehrer sollte in ihre Räume eingelassen werden, der nicht aus diesen Quellen seinen Geist genährt und erfrischt hat. Weiteres darüber in der Unterrichtslehre!

Uebrigens ist an sich klar und auch aus der oben gegebenen geschichtlichen Entwicklung einleuchtend, daß von der Verschiedenheit der Unterrichtsgegenstände allein die Unterscheidung beider Erziehungsweisen nicht ausgehen kann. Bei einem Gymnasiallehrer, der die Fortschritte und die gegenwärtige Aufgabe der Menschheit nicht kennt und, ohne den Geist seines Zöglings anzuregen, nur das grammatische Verständniß eines Classikers im Ange hat, ist dies Verständniß ebensowohl ein ganz äußerlicher Zweck, als bei dem Reallehrer die Ausmessung irgend eines Grundstückes. Und ein Chemiker, der seine Wissenschaft nicht blos als Mittel betrachtet, um Recepte zu Färbestoffen und Dungmitteln aufzufinden, sondern der sie als eine eigenthümliche Entfaltung des menschlichen Geistes mit wahrhaft wissenschaftlichem Interesse pflegt, wird zur Ausbildung des inneren Lebens seines Zöglings und zu dessen lebendiger Theilnahme an der geistigen Entwicklung der Menschheit weit mehr beitragen, als jener

„Humanist". Der Humanismus in der Erziehung ist nicht nothwendig an die sogenannten Humaniora gebunden; der Realismus aber sollte auch nicht einmal bei Behandlung der sogenannten Realien vorkommen.

§. 6.

Wissenschaftlicher Begriff von Erziehung und Erziehungslehre.

Nach diesen Grundsätzen ist nun der Begriff von Erziehung und von Erziehungslehre oder Pädagogik auf folgende Weise zu fassen: Erziehung ist die Bemühung Mündiger (§. 3), d. h. solcher, in welchen die Aufgabe der Menschheit zu wirksamem Bewußtseyn gekommen ist, Unmündige zum Bewußtseyn dieser Aufgabe (§. 4) und zu selbstthätiger (§. 1) Verfolgung derselben heranzubilden. Und die Erziehungslehre ist die Wissenschaft, welche für jene Bemühung die auf dem Wesen der Menschheit beruhenden Regeln giebt, und diese Bemühungen dadurch zur Kunst erhebt.

Diejenige Erziehung, welche nicht mit Bewußtseyn nach bestimmten Grundsätzen, sondern mehr instinctmäßig nach einem gewissen Gefühle des Richtigen verfährt, ist keine Erziehungskunst. Sie handelt nicht nach Regeln, und mithin kann hier, wo Regeln für die Erziehung gegeben werden sollen, von ihr nicht die Rede seyn; wiewohl zuzugestehen ist, daß jenes planlose Verfahren, unter der Leitung eines gesunden Tactes, viel bessere Resultate liefert, als starre Consequenz in der Anwendung verkehrter Grundsätze.

Obgleich die obige Definition von Erziehung nur auf dem Boden des Christenthums entstehen konnte, indem in diesem erst der Begriff der Menschheit (§. 4) und der freien Persönlichkeit sich bildete, die zwar in den Dienst des Ganzen eintritt, dennoch aber sich selbst Zweck bleibt (§. 5); obgleich

somit durch diese Definition schon die Pädagogik als christliche definirt ist, so mag ihr doch zur genaueren Bestimmung ihres christlichen Charakters noch folgende zu Seite stehen : Christliche Erziehung, im weiteren Sinne, ist die Bemühung mündiger Christen, d. h. solcher, welche das mit der Erscheinung Jesu von Nazareth als des Erlösers der Menschheit in die Welt getretene neue Lebensprincip nicht nur im Allgemeinen aufgenommen, sondern auch unter der Herrschaft dieses Princips ihre mannigfaltigen Gaben ausgebildet haben und sie als lebendige Glieder zum Heile der ganzen Menschheit selbstthätig gebrauchen, Unmündige ebenfalls zur Mündigkeit heranzubilden. Unterscheidet man im Bereiche dieses weiteren Begriffes noch Katechetik und Pädagogik, so lehrt jene, wie das christliche Princip und die aus ihm folgenden Wahrheiten im Zöglinge im Allgemeinen zur Geltung zu bringen sind, diese, wie unter der Herrschaft dieses Princips die verschiedenen Anlagen des Zöglings möglichst vielseitig zu entwickeln sind.

Auch der biblische Ausspruch, welcher der vorliegenden Darstellung als Motto vorgesetzt worden ist, enthält die Grundzüge, welche in dem obigen Begriff von Erziehung zusammengefaßt sind : die Forderung, daß alle in Liebe an den, der das Haupt ist, Christus, wachsen sollen, deutet darauf hin, daß der Einzelne den durch Christum verkündeten und dargelebten göttlichen Willen in sich aufnehmen und diesem den natürlichen Eigenwillen unterwerfen soll, so wie auf das Princip, wodurch diese Unterwerfung vollzogen wird; die weitere Forderung, daß Alle als Glieder sich gegenseitig unterstützen sollen, deutet an, wie jeder in eigenthümlicher Weise zu leben und zu wirken, zugleich aber dem Dienste des Ganzen sich zu weihen hat; die letzte Forderung, daß der ganze Leib wachse zu seiner selbst Besserung, zeigt in der Förderung der ganzen Menschheit durch immer vollkommnere Verwirklichung des göttlichen Gesetzes in ihr das höchste Ziel aller Erziehung.

§. 7.

Geschichtliche Entwicklung des Begriffs von Erziehung.

Der aus dem Sprachgebrauche und der allgemeinen Eigenthümlichkeit des Menschen und des Menschengeschlechtes abgeleitete Begriff von Erziehung wird erst dann vollkommen einleuchtend und bewährt erscheinen, wenn nachgewiesen ist, wie jener Begriff auch die praktische Probe der Geschichte bestanden hat, wie von ihm abweichende einseitige Auffassungen im Laufe der Geschichte als unzulänglich aufgegeben werden mußten, der natürliche Fortschritt der pädagogischen Erkenntniß aber auf jenen Begriff allmälig entschieden hingedrängt hat. Diesen Nachweis versucht der vorliegende §. Die wesentliche Eigenthümlichkeit des oben aufgestellten Begriffes von Erziehung besteht darin, daß er zunächst Unterwerfung des natürlichen Eigenwillens unter das göttliche Gesetz, dann, unter der Herrschaft dieses Gesetzes, einerseits freie Entfaltung der individuellen Eigenthümlichkeit, andererseits Eintritt des Individuums, als eines lebendigen Gliedes im Organismus der Menschheit, in den Dienst der Gattung fordert. In diese doppelte Aufgabe der Erziehung haben die Culturvölker der vorchristlichen Zeit sich so getheilt, daß der Occident, namentlich das Griechenthum, die freie Entwicklung der menschlichen Individualität einseitig förderte, während der Orient das Allgemeine auf Kosten der Individualität hervorhob. Diese entgegengesetzte Einseitigkeit zur höheren Einheit versöhnend, forderte das Christenthum, daß das Individuum das allgemeine göttliche Gesetz als innere Triebkraft seines Lebens in sich aufnehme und sich frei darnach entfalte. In der Hierarchie des Mittelalters aber leidet die Vielseitigkeit der Ausbildung wieder unter den zum äußeren Gesetze gewordenen Formen der Lehre und des Cultus, und erst die Reformation erkennt die Ansprüche der Individualität wieder an und sucht

die vielseitige und reiche menschliche Bildung des classischen Alterthums mit der innigen Erfassung des göttlichen Lebens in lebendigem christlichen Glauben zu verbinden. Bald aber wurde das vielseitigere Streben der schöpfungskräftigen Entstehungsperiode der Reformation durch theologischen und pädagogischen Dogmatismus wieder verdrängt: der Mangel an Rücksicht auf freie individuelle Entwicklung in der seit der Mitte des 16. Jahrhunderts herrschend gewordenen Schulbildung tritt namentlich in der Vernachlässigung der körperlichen Ausbildung, der Muttersprache, der Realien und in dem Mangel an einer bildenden Methode des Unterrichtes überhaupt hervor. Nachdem eine Reihe von pädagogischen Neuerern, vom Ende des 16. bis zum Anfange des 18. Jahrhunderts, jene wesentlichen Bestandtheile und Bedingungen einer vollendeten Erziehung mit Wärme, jedoch nur mit vereinzeltem Erfolge vertreten hatten, waren es vorzüglich Rousseau und, an ihn sich anschließend, Basedow mit seiner Schule, welche das Recht des Individuums auf freie, seinen Anlagen entsprechende Ausbildung mit Entschiedenheit zu allgemeinerer Geltung brachten; freilich aber in einseitiger Weise, indem über das Recht des Individuums dessen Pflicht vergessen, der Zögling nur in seiner subjectiven Isolirtheit betrachtet, sein Zusammenhang mit der Gattung aber und seine Pflicht, in deren Dienst einzutreten, übersehen wurde. Pestalozzi hat das Verdienst neben der Forderung einer naturgemäßen, in stätigem Fortschritte stets die Selbstthätigkeit anregenden Bildung des Einzelnen zugleich eine innigere, großartigere Auffassung der Aufgabe der Erziehung, indem er die Beziehung des Einzelnen auf die Idee der Menschheit forderte, zur Herrschaft gebracht zu haben, und nachdem auch die Philosophie aus der Leerheit eines rein formellen Kriticismus zu inhaltsvoller Lebendigkeit fortgeschritten ist, drängt Alles auch auf pädagogischem Gebiete zu der Ueberzeugung hin, daß die Erziehung den Einzelnen bei vielseitiger

Entwicklung seiner individuellen Anlage dazu zu bilden habe, daß er als lebendiges Glied im Organismus der Menschheit deren Aufgabe an seinem Theile zu verwirklichen strebe.

In Bezug auf die unerbittliche Kritik, welche die Geschichte in ihrem Fortschritte unmittelbar übt, sagt ein neuerer Schriftsteller, an welchem die Geschichte das Amt ihrer verwerfenden Kritik großentheils bereits vollzogen haben dürfte (D. Strauß, Glaubenslehre, I, S. X), sehr treffend: „Die subjective Kritik des Einzelnen ist ein Brunnenrohr, das jeder Knabe eine Weile zuhalten kann: Die Kritik, wie sie im Laufe der Jahrhunderte sich objectiv vollzieht, stürzt als ein brausender Strom heran, gegen den alle Schleußen und Dämme nichts vermögen." Abgesehen davon, daß die Geschichte der Pädagogik, indem sie mit dem Bildungsideale der verschiedenen Völker und Zeiten bekannt macht, einen tiefen Blick in deren innerstes Streben und Wesen gestattet, bereichert sie den Geist mit pädagogischen Ansichten, und warnt gleichmäßig vor starrem Festhalten am Alten, wie vor übereilter Hingebung an neue, wenn auch als alleinseligmachend gepriesene pädagogische Theorieen, mahnt dagegen zu besonnener Achtung des geschichtlich Bewährten, wie zu entschiedener Förderung des Neuen, worauf der natürliche Entwicklungsgang der Geschichte selbst hindrängt.

Erst die neuere Zeit hat den Werth der Geschichte der Pädagogik allgemeiner anerkannt und ihre umfassendere wissenschaftliche Bearbeitung begonnen. Das Verdienst des ersten bedeutenderen Versuches einer solchen hat sich Schwarz erworben, welcher im I. Bande seiner Erziehungslehre (2. Auflage Leipzig 1829), in dessen 1. und 2. Abtheilung die Geschichte der Pädagogik abhandelt. Auch der Anhang zu Niemeyer's Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts, 9. Auflage, Halle 1835, enthält einen „Ueberblick der allgemeinen Geschichte der Erziehung und des Unterrichts." Umfassender, und vielleicht für die Kraft eines Einzelnen zu umfassend, ist Friedr. Cramer's Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes, Elberfeld 1832 ff., angelegt; die bis jetzt vorliegenden

beiden Bände dieses Werkes umfassen aber leider nur die Geschichte der Pädagogik im Alterthume; in mancher Beziehung als eine Fortsetzung dieses Werkes kann gelten desselben Verfassers: Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes in den Niederlanden während des Mittelalters, mit Zurückführung auf die allgemeinen literarischen und pädagogischen Verhältnisse jener Zeit. Stralsund 1843. Andererseits beginnt erst mit dem Reformationszeitalter Karl v. Raumer's Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit, deren beiden ersten Theile Stuttgart 1842 f., in der ersten, 1846 in der zweiten Auflage erschienen; vom 3. Theile ist 1847 die erste Abtheilung erschienen. Für die Geschichte der neueren Pädagogik, besonders sofern diese an die Persönlichkeit der ausgezeichneten Pädagogen, deren Biographieen den Kern des Buches bilden, geknüpft ist, hat dieses überaus fleißige und gründliche Werk Ausgezeichnetes geleistet. Neuerdings hat Rosenkranz in seinem Grundrisse der „Pädagogik als System", in dem 3. Theil, S. 149—223, eine Uebersicht der Geschichte der Pädagogik gegeben. Schriften, welche auf einzelne Perioden sich beziehen, werden geeigneten Ortes angeführt werden.

Es soll hier eine Uebersicht über die Entwicklung des Begriffs von Erziehung gegeben werden. Ein solcher Begriff kann nur da zu Stande kommen, wo die Erziehung mit Bewußtseyn gehandhabt wird. Dies geschieht aber nur bei den Culturvölkern, welche eben dadurch Culturvölker werden, daß sie ein bestimmtes Ziel mit Absicht und Consequenz verfolgen und so einer fortschreitenden Bildung theilhaftig werden. Bei den hordenweise lebenden Naturvölkern findet die Erziehung als unbewußtes Einwirken durch unmittelbare Gewöhnung statt, und nur die Bemühungen um die äußere Gestaltung, oder vielmehr Verunstaltung des Körpers finden wir hie und da in eigentliche Systeme gebracht. Das geistige Leben dieser Völker liegt noch im Schlummer, von der Würde des Geistes und dem auf ihr beruhenden Werthe der Persönlichkeit haben sie keine Vorstellung, woraus sich nicht nur der bei

ihnen herrschende Mangel eines eigentlichen Fortschrittes in der Bildung, sondern auch ihre Gleichgültigkeit gegen ihre Kinder, gegen Familienverhältnisse überhaupt, ja gegen ihr eigenes Leben erklärt.

In der vorchristlichen Welt ist die Erziehung der Culturvölker des Orients dadurch characterisirt, daß in ihr das Recht der Individualität nicht zu voller Anerkennung kommt, vielmehr durch die einseitig hervortretenden Ansprüche des Allgemeinen beeinträchtigt wird. Das Einzelne des pädagogischen Verfahrens und der eigentlichen Schuleinrichtungen dieser Völker darzustellen, muß der fortschreitenden und in Bezug auf viele Völker des Orients erst seit kurzer Zeit wahrhaft methodisch verfahrenden Alterthumswissenschaft überlassen bleiben; die vorliegende Darstellung hat sich darauf zu beschränken, nur die allgemeine pädagogische Richtung, wie sie mit dem jedesmaligen Nationalcharacter zusammenhängt, anzugeben.

China eröffnet die Reihe der Culturstaaten. Hier ist ein allgemeines Gesetz, nach welchem der Einzelne in seinem Thun sich zu richten hat, bereits anerkannt und in den heiligen Schriften des Volkes niedergelegt; aber es ist dies Gesetz nicht ein freies, geistiges, nicht der Wille eines selbstbewußten Gottes, sondern nur der Inbegriff der in der Außenwelt erscheinenden physischen und mechanischen Gesetze, welcher dem Chinesen so sehr einen wahren Gottesbegriff ersetzt, daß die Missionäre bis auf den heutigen Tag noch in großer Verlegenheit sind, in der chinesischen Sprache einen Ausdruck zu finden, in welcher die Gottesidee in einer der christlichen Vorstellung entsprechenden Weise sich ausdrückt. Der Satz, daß der Mensch seine Götter nach sich selbst bilde, läßt sich umkehren: wie sein Gott ist, so ist der Mensch. Der Chinese kommt über einen äußerlichen, starren Mechanismus nie hinaus, um zum Bewußtseyn und zum vollen Gebrauche seiner Freiheit sich zu erheben. Die Kinderschuhe tritt er niemals aus, und der chinesische Staat stellt das Bild einer ungeheuren Kleinkinderschule dar, deren Vorsteher der Kaiser ist, in welcher Beamten, Eltern, ältere Brüder die Unteraufseher bilden, und in welcher selbst die

Herrschaft des Stockes von oben bis unten durchgeht. Die Geschichte vieler Erfindungen weist deren Anfänge im grauen Alterthume des chinesischen Volkes nach, aber über diese Anfänge sind die Chinesen bis auf den heutigen Tag nicht hinausgekommen; auf zahlreichen Gebieten menschlicher Thätigkeit sind die Chinesen Meister, aber doch nur so weit es sich um mechanische Fertigkeit handelt: der Mangel an geistiger Freiheit macht sie zu freier Benutzung und Weiterbildung ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten, wie zu wahrhaft künstlerischer Behandlung des Stoffes völlig unfähig. Endlich ist es aller Anerkennung werth, daß bei den Chinesen zuerst ein über das ganze Land sich erstreckendes eigentliches Volksschulwesen sich findet; aber auch in der Schule handelt es sich nur um Abrichtung zu den beschränkten äußeren Fertigkeiten des Lesens, Schönschreibens u. s. w. und um Gewöhnung zu unbedingtem Gehorsam. Ueber jene Fertigkeiten und einen pedantischen literarischen Formalismus geht die wissenschaftliche Bildung der Chinesen überhaupt nicht hinaus: der Mechanismus einer das ganze Volk beherrschenden patriarchalischen Hausordnung macht freie individuelle Bildung unmöglich. — Eine ausführliche Darstellung des öffentlichen Unterrichts in China liegt jetzt vor in E. Biot's: essai sur l'histoire de l'instruction publique à Chine, Paris 1847; vgl. darüber Mohl's Bericht im Journal asiatique, 1848, Augustheft S. 166 f.

Dem Inder ist die Gottheit mit den der alltäglichen Betrachtung offen liegenden Naturgesetzen nicht identisch, sondern diese werden von ihr beherrscht und im einzelnen Falle nach Willkür aufgehoben. Aber als freier Geist erscheint die Gottheit auch hier noch nicht, vielmehr ist sie fortwährend an das Natürliche gebunden und wird mit diesem vermischt. So fühlt sich denn auch der Mensch nicht als ein freies, selbstständiges Individuum. Das die Individualität unterdrückende Uebergewicht des Allgemeinen tritt in Bezug auf das äußere Leben, in der das Recht der Individualität geradezu verläugnenden Despotie des Kastenunterschiedes hervor, in Bezug auf das innere Leben in der dem höheren Brahmanenthume und dem Buddhismus

eignen Ansicht von Sittlichkeit, wenn bei einer solchen Weltanschauung von Sittlichkeit überhaupt noch die Rede seyn kann. Nach jener Ansicht ist eben die Existenz des Individuellen die eigentliche Sünde, und seine Ertödtung zum Behufe völligen Aufgehens in das Allgemeine erscheint als höchste Aufgabe. Wie alle Völker, deren Religion in heiligen Schriften niedergelegt ist, haben auch die Inder frühe schon eine geordnete Schulbildung und es fehlt bei ihnen nicht an einzelnen zweckmäßigen pädagogischen Vorschriften; von einer Erziehung aber, die die Bildung des Individuums zu freier Selbstthätigkeit zum Zwecke und auf welche jeder Mensch um seiner freien Persönlichkeit willen ein Recht hätte, haben sie keine Ahnung: das weibliche Geschlecht war von der Bildung völlig ausgeschlossen, die Bildungsmittel lagen ganz in den Händen der Brahmanen, welche sie nur den Angehörigen ihrer Kaste vollständig, denen der übrigen höheren Kasten nur soweit mittheilten, als es für deren Beruf unumgänglich nöthig erschien, die niederen Klassen aber von wissenschaftlicher Bildung völlig ausschlossen; und auch die Brahmanenbildung hatte nur zum Zwecke, daß der Zögling in die von den Vätern überlieferten Formen der Weisheit und Gottesverehrung mit unbedingter Hingebung sich hineinlebe. Vgl. Benfey's Abhandlung über Indien in Ersch und Gruber's allgem. Encyklopädie, 2. Sect., 17. Theil, besonders S. 255 ff. Noch Vollständigeres ist von der Fortsetzung von Lassen's indischer Alterthumskunde, Bonn 1847, zu erwarten, deren noch in Aussicht stehende Bände die innere Geschichte des indischen Volkes zum Gegenstande haben werden.

Der Gegensatz zwischen gut und böse, symbolisirt im Gegensatze von Licht und Finsterniß, personificirt in dem zwischen Ormuzd und Ahriman, ist der Grundcharacter der persischen Weltanschauung. Das Bewußtseyn dieses Gegensatzes setzt ein lebendigeres Gefühl wahrer sittlicher Freiheit voraus, wie es den beiden vorigen Stufen noch fremd ist. In der That zeichnet sich das persische Leben durch eine frische, kräftige Beweglichkeit vor dem chinesischen und indischen vortheilhaft aus. Es

tritt diese zunächst hervor in der Werthlegung auf körperliche Kraft und Gewandtheit, deren Pflege durch Laufen, Tanzen, Reiten, Bogenschießen, Jagen als eine der Hauptaufgaben der persischen Erziehung erscheint. Damit hängt jene heitere Lebenslust zusammen, welche keine größere Freude kennt, als die an vielen Kindern, und welcher der Geburtstag als heiterstes Fest gilt. In dieser Stimmung wendet sich denn auch die sittliche Thätigkeit des Persers nicht in finsterer Selbstpeinigung gegen ihn selbst, sondern gegen die finsteren Werke des Ahriman, indem wilde Thiere vertilgt, Wälder gelichtet, Einöden behaut, Gärten reinlich und zierlich angelegt, Straßen, Flüsse, Kanäle gereinigt werden; und die rührige Thatenlust dieses Volkes kann in den Gränzen des Heimathlandes keine Befriedigung finden, sondern sie wendet sich erobernd gegen andere Völker hinaus. Der Werth des Persers beruht nicht auf Kaste, oder Familie, und es ist characteristisch, daß der Volksheld Cyrus erst aller Vortheile einer hohen Geburt verlustig gehen muß, um aus eigner Kraft zur königlichen Würde sich wieder emporzuringen. Indem jedoch hier das Böse nicht als Folge einer Auflehnung des natürlichen menschlichen Eigenwillens gegen den heiligen Willen Gottes erscheint, vielmehr in die Gottheit selbst verlegt ist, wirkt es als unentrinnbare äußere Gewalt auf den Menschen ein und läßt ihn zum vollen Gebrauche und Genusse seiner individuellen Freiheit und Selbstständigkeit nicht gelangen. Nicht blos im äußeren Leben wird die Freiheit des Einzelnen durch den despotischen Willen des Königs unterdrückt und beschränkt; auch die Tugend des Persers beruht nicht sowohl in einem auf dem Grunde positiver Aneignung des göttlichen Willens im Reichthume individueller Gestaltung sich entfaltenden göttlichen Lebens, als auf der negativen Aufgabe, Gesinnung, Wort und That von den Einflüssen der finsteren Macht Ahriman's rein zu erhalten: nicht undankbar zu seyn, nicht zu lügen, keine Schulden zu machen, keine Unreinlichkeit und Unordnung aufkommen zu lassen, das sind die Cardinaltugenden der persischen Moral. — Den Einfluß der edlen Heiterkeit der sinnvollen Lichtreligion auf die Bildung des persi-

schen Volkes hat Göthe am Schlusse des westöstlichen Divans im „Buche des Parsen“ und dann in den Noten zum westöstlichen Divan unter der Aufschrift „Aeltere Perser“ in bündiger Weise classisch dargestellt.

„Im Anfang schuf Gott Himmel und Erde.“ Mit diesen Anfangsworten der heiligen Urkunde des israelitischen Volkes ist angedeutet, wie diesem Volke zuerst die Gottheit offenbar wurde als freier, reiner Geist, welcher die Welt zwar in ihrem gesammten Entstehen und Bestehen bedingt, von ihr aber bestimmt unterschieden und durch sie durchaus nicht bedingt ist. Wenn es dann weiter am Schlusse des Schöpfungswerkes heißt: „Und Gott sah an Alles, was er gemacht hatte: und siehe da, es war sehr gut“, wenn das Böse erst durch den seine Freiheit mißbrauchenden Menschen in die Welt eintritt, so ist damit weiter die sittliche Freiheit des letzteren vollkommen anerkannt, und zugleich ausgesprochen, daß nicht völliges Aufgehen in die Gottheit, sondern freie Unterwerfung unter ihren Willen seine Aufgabe sey. Diese Wahrheiten äußern auf die gesammte Weltanschauung und das Leben der Israeliten den bedeutendsten Einfluß. Nirgends ist in der vorchristlichen Welt so wie bei ihnen Werth und Recht der Persönlichkeit als solcher anerkannt. Dem Stamme Levi steht zwar das ausschließliche Recht der Cultusverwaltung zu, doch ist er weit entfernt, eine Kaste zu seyn in indischem Sinne: seine Pflichten hat er zu erfüllen nach den Bestimmungen des dem ganzen Volke zugänglichen Gesetzes, und nicht blos sind in allen andern Beziehungen alle Glieder dieses Volkes völlig gleichberechtigt, sondern auch auf religiösem Gebiete tritt dem vererbten Rechte der Priester das Recht freier prophetischer Begeisterung, die da wohnt, wo sie will, zur Seite. Die Sklaverei ist zwar auch im Israelitismus nicht aufgehoben; aber durch menschenfreundliche Gesetze sehr gemildert; auch die Vielweiberei war mehr gestattet, als wirklich herrschend, und sowohl zarte Züge individueller Zuneigung der Gatten, wie andererseits die wunderbar hohen Frauengestalten einer Mirjam, Debora, Hulda u. a. zeigen, daß das Weib hier eine dem übrigen Alterthum fremde

Achtung genoß. Damit hängt die eigenthümliche Innigkeit des israelitischen Familienlebens, des Verhältnisses zwischen Vater und Sohn und der Geschwister unter einander, welche z. B. in der Geschichte Josephs so schön hervortritt, eng zusammen; und ein solches Familienleben ist wiederum der fruchtbare Boden, die Grundbedingung wahrer Erziehung. Das Gebot der Ehrfurcht gegen die Eltern folgt in der Reihe der heiligsten Grundgesetze des israelitischen Volkes (2. Mos. 20, 12) unmittelbar nach den Gesetzen, welche das Verhältniß des Menschen zu Gott zu ordnen bestimmt sind, und eine andere Stelle des Gesetzes (3. Mos. 19, 32) dehnt jenes Gebot auf das Benehmen gegen das Alter überhaupt aus. Aber nicht blos was die Eltern von den Kindern zu fordern haben, sondern auch was sie den Kindern zu leisten haben, wird festgestellt. Stellen, wie 2. Moses 12, 26; 13, 8; 5. Mos. 6, 7; 20 ff.; 11, 19; vgl. Sprüchw. 6, 20 legen den Eltern die Pflicht auf, die Kinder zu unterrichten, und beweisen zugleich, daß dieser Unterricht, dem Grundcharakter des Israelitismus entsprechend, ein vorherrschend religiöser war; charakteristisch ist in dieser Beziehung, daß dem Israeliten die Fähigkeit, zwischen gut und böse zu unterscheiden, als Merkmal des Erwachens des Bewußtseyns gilt. — Wenn nun aber die übrigen Völker der vorchristlichen Welt durch Vermischung von Gott und Welt den Gottesbegriff verunreinigten, so stellte der Israelitismus die Gottheit der Welt und Menschheit in starrer Trennung gegenüber. Der göttliche Wille erscheint noch nicht als das innere, treibende Princip des individuellen Lebens, sondern als ein äußeres Gesetz, welchem das Individuum sich unterwerfen muß, so kann dieses zu freier Entfaltung auch hier noch nicht gelangen, und der Begriff der Erziehung geht im alten Testamente ganz in den der Zucht auf, welche zwar, negativ, den Eigenwillen des Kindes zurückdrängt, nicht aber positiv, dessen eigenthümliche Anlage bildet und leitet: unbedingte, unter Umständen durch die strengste Strafe zu erreichende Unterwerfung der Kinder unter den Willen der Eltern und anderer Mündigen, welche als Repräsentanten des göttlichen Gesetzes erscheinen, das ist

die Hauptforderung der auf Erziehung sich beziehenden alttestamentlichen Stellen, vgl. Sprüchw. 10, 18; 13, 14. 21; 21, 15; 23, 13 ff.; 29, 17; Sir. 30, 1. — Von einem eigentlichen Schulwesen finden wir in der Blüthezeit des Israelitismus keine Spur, obgleich die weitverbreitete Bekanntschaft mit der Schrift (vgl. namentlich Jes. 8, 1) auch auf allgemeinere Verbreitung eines geordneten Unterrichtes schließen läßt; und wenn man die, nicht passend als Prophetenschulen bezeichneten, Prophetenvereine gleichsam als israelitische Universitäten dargestellt hat, so hatte daran die Phantasie einen ungleich größeren Antheil, als die Rücksichtnahme auf geschichtlich bestätigte Thatsachen. Dagegen ist es sehr natürlich, daß wir in dem nach dem Exil künstlich wieder hergestellten Staate sehr bald ein geordnetes öffentliches Schulwesen finden. Das Judenthum der nachchristlichen Zeit endlich vermochte nur durch die Schule sein Leben zu fristen, und es ist daher sehr begreiflich, wie ein rabbinisches Sprüchwort sagen kann, daß durch den Dunst aus dem Munde der Kinder in der Schule die Welt erhalten werde. Vgl. in Winer's bibl. Realwörterbuche die Artikel: „Erziehung" und „Unterricht"; auch die betreffende Literatur ist dort verzeichnet.

Ueber die Erziehung in dem vom Nil befruchteten Wunderlande schieben wir ein bestimmteres Urtheil auf, bis die neuere Forschung auf dem Grunde einheimischer Urkunden zuverlässige Angaben zu Tage gefördert hat, wie wir sie namentlich von der Fortsetzung des Bunsen'schen Werkes erwarten dürfen (Ch. K. J. Bunsen, Aegyptens Stelle in der Weltgeschichte; bis jetzt 3 Bde. Hamburg 1845 ff.). Auf Roselli-ni's Abbildungen der ägyptischen Denkmäler, welche sonst die mannigfaltigsten Thätigkeiten des menschlichen Lebens darstellen, haben wir Schulscenen nicht entdeckt; gleichwohl setzt die allgemeine Verbreitung der Schrift einen geordneten Unterricht voraus. Im Allgemeinen zeigt sich in Aegypten das deutliche Bestreben der Individualität zur Freiheit sich emporzuringen: die zahllosen Denkmäler zeigen nicht blos abentheuerliche Göttergestalten, sondern Abbildungen wirklicher Menschen und Dar-

stellungen aus der wirklichen Geschichte, die Götter selbst beziehen sich auf die Interessen des täglichen menschlichen Lebens, die Denkmäler legen deutliches Zeugniß ab, wie mannigfache und bis zu einer staunenswerthen Höhe ausgebildete mechanische Fertigkeiten das Leben schmückten, und wie eifrig gepflegte Gymnastik den Körper bildete und kräftigte. Aber zum vollen Gefühl individueller Freiheit gelangte der Aegypter noch nicht, er freute sich mehr noch an der Ueberwältigung ungeheurer Massen, als daß er im Stande gewesen wäre, dem todten Stein das vollendete Siegel des menschlichen Geistes aufzudrücken: die Sphinx ist das sprechendste Symbol des ägyptischen Geistes, der aus den Fesseln der Natur sich loszuringen sucht, aber zum Ziele dieses Strebens noch nicht gelangt. In Griechenland erst wurde das Räthsel der Sphinx gelöst, und seine Auflösung lautete: der Mensch.

Der Mensch im unverkümmerten Bewußtseyn und Genusse seiner freien und reichentwickelten Individualität tritt erst im Griechenthume hervor, und bildet hier so sehr den Mittelpunkt der Weltanschauung, daß, während im Orient das menschlich Individuelle in das göttlich Allgemeine aufgeht, oder doch durch es in seiner freien Entwicklung gehemmt wird, dem Griechen vielmehr selbst die Einheit des göttlichen in ein Vieltheil individuell-menschlicher Gestalten auseinanderfällt, welche bald heiter, bald ernst, bald seguend, bald verderbend in das bunte Getreibe des Menschenlebens unmittelbar eintreten. Und zwar ist es das Menschliche in der vollendeten, aber auch durchaus unbefangenen Entwicklung der ihm wesentlichen Anlagen, dessen Entfaltung, durch keinen äußeren Zweck gestört, um seiner selbst willen von dem Griechen, bewußt oder unbewußt, verfolgt wird. Die Schönheit ist daher das Ziel des griechischen Strebens, und wenn wir in China das erste Lallen, in Indien das freie Spiel der Endliches und Unendliches mährchenhaft verknüpfenden Phantasie des Kindes erkannten, wenn der Perser uns die heitere Rührigkeit der ersten Knabenjahre, der Aegypter die finstere Verschlossenheit des dem Jünglingsalter sich nähernden Knaben darstellt: so tritt uns dagegen in

Griechenland, gleichfern von kindischen Versuchen selbstständigen Handelns, wie von trüben Gedanken und traurigen Erfahrungen, welche im Alter heiteren Lebensgenuß hindern, in der Fülle seiner Kraft und Schönheit, der Jüngling entgegen. Wenn nicht ewige Kinder, ewige Jünglinge waren die Griechen und wollten sie seyn in der Blüthezeit des griechischen Lebens. Achilleus, der poetische Jüngling, steht am Anfange, Alexander, der wirkliche Jüngling, am Schlusse der griechischen Nationalgeschichte, beide auch durch ihren frühen Tod als Lieblinge der Götter erwiesen; denn „wen die Götter lieben, sagt Menander, ganz aus dem Herzen des griechischen Volkes, der stirbt in der Jugend," und wenn der Grieche sich kein traurigeres Loos denken kann, als das des ewig lebenden, aber auch ewig alternden Tithonos, so erklärt dagegen Agathon im platonischen Symposion den Eros für den glücklichsten Gott, weil er der jüngste sey und der schönste. Die mythische Darstellung der Urzeit des griechischen Volkes hat für die Geschichte der Erziehung dadurch bedeutenden Werth, daß sie uns mit den Bildungsidealen bekannt macht, welchen die ganze Folgezeit nachstrebte, und welche die Volksdichtung als in der Urzeit verwirklicht darstellt. Als Urbild eines Erziehers steht der Centaur Chiron da, selbst gleichsam die Personification des aus der Thierheit sich losringenden Menschlichen. In seinem Zöglinge Herakles, dem ältesten griechischen Ideal eines Mannes, herrscht noch die körperliche Seite vor: er stellt an seinem Beispiele die Wahrheit des Hesiodischen Wortes dar, daß nach göttlichem Gesetze die Krone männlicher Tugend nur im Schweiße des Angesichts errungen werde (ἐ. κ. ἡ. ν. 287: *τῆς δ' ἀρετῆς ἱδρῶτα θεοὶ προπάροιθεν ἔθηκαν ἀθάνατοι*). An Achilleus dagegen wird nicht blos die Kraft, sondern auch die Schönheit gepriesen und es heißt von ihm, daß er von Chiron nicht blos mit Löwenmark aufgenährt, sondern auch in Kunst und Wissenschaft unterrichtet worden sey; auch sein anderer Erzieher Phönix, deutet auf die Ausbildung der geistigen Kraft neben der körperlichen hin, wenn er als das Ziel, zu welchem er den jungen Helden heranzubilden bemüht gewesen sey, bezeichnet, „Wohl-

beredt in Worten zu seyn und rüstig in Thaten" (Il. 9. 443: *Μύθων τε ῥητῆρ' ἔμμεναι, πρηκτῆρά τε ἔργων*), und wo die alten Heldengedichte ein reicheres Gesammtbild des griechischen Volkslebens aufrollen, da erscheinen neben körperlichen Uebungen Gesang und Dichtkunst als dessen schönster Schmuck. So treten uns, wie in der späteren Zeit, schon in der ältesten die *γυμναστικὴ* und die *μουσικὴ* als die beiden Hauptzweige entgegen, in welche die griechische Bildung sich spaltete, und welchen als gemeinsames Ziel die *καλοκἀγαθία* vorleuchtete. Im Ringen nach diesem Ziele tritt in der dorischen Erziehung vorzugsweise das männliche, selbstthätige, beherrschende Princip hervor, von Herbart schön als die Charakterstärke der Sittlichkeit bezeichnet. Die *δαμασίμβροτος*, die Männerbändigerin, wollte Sparta seyn, die Haupvertreterin des Dorismus, und man erkannte hier wohl, daß, wer Andere unterwerfen will, erst selbst gelernt haben müsse, seine Willkür unter ein allgemeines Gesetz zu beugen: Selbstbeherrschung ist das Grundprincip der spartischen Erziehung. Das Gesetz dafür giebt der Staat. Gehorsam gegen ihn ist das erste Gebot, welches dem Kind einzuprägen ist, und vom Staate ist nicht blos die gesammte Kindererziehung, sondern selbst die Ehe und Kindererzeugung beaufsichtigt. Die Erziehung will nun einerseits durch Nüchternheit und stete anstrengende Uebung zu körperlicher Kraft bilden, andererseits durch schweigsame Besonnenheit zu gediegener innerer Concentration anhalten. Daß durch solches einseitige Vorwiegen des äußeren Staatszweckes das Recht der Persönlichkeit beeinträchtigt wurde, liegt in der Natur der Sache, und es tritt diese Beeinträchtigung nicht blos in der in Sparta herrschenden harten Sklaverei, sondern namentlich auch in dem Aussetzen schwächlicher Kinder und in dem gänzlichen Mangel des Sinnes für das durch zarte Weiblichkeit zu pflegende Heiligthum des Familienlebens hervor. Gleichwohl war keineswegs rohe Kraft das Ziel der spartischen Erziehung, sondern nicht geringer, als die Kraft, galt ihr die Anmuth, weßhalb z. B. der Faustkampf zur eigentlichen kunstmäßigen Gymnastik (nach Simonides umfassend: *ἅλμα, ποδωκείην,*

δίσκον, ἄκοντα, πάλην) nicht gerechnet wurde, und auch des Spartiaten Gebet war, daß die Götter ihm zu dem Guten das Schöne geben mögen (διδόναι τὰ καλὰ ἐπὶ τοῖς ἀγαθοῖς καὶ πλέον οὐδέν). Einen idealisirten Dorismus stellt der vorzüglich zu Kroton in Unter-Italien blühende Männerbund des Pythagoras (540—504 v. Chr.) dar, aus welchem nicht blos die fruchtbarste geistige Anregung, sondern auch eine so ausgezeichnete leibliche Bildung hervorging, daß wie Strabo (6, 262) erzählt, in einer Olympiade sieben Krotoniaten Sieger im Stadion waren, und das Sprüchwort aufkam, der letzte der Krotoniaten sey der erste der Hellenen. In der ionischen Erziehung wiegt von den beiden Factoren, welche die vollkommene individuelle Bildung ausmachen, der energischen inneren Concentration des Individuums und der Vielseitigkeit seiner Entwicklung, der letztere vor, „die Vielseitigkeit des Interesse", um wieder mit Herbart zu reden. Demgemäß verzichtete hier der Staat auf eine so vollständige Ueberwachung der Erziehung, wie wir sie in Sparta fanden, die Disciplin war überhaupt milder, die Familie bewegte sich selbstständiger, und in Folge davon konnte ein unbefangenes, frisches, heiteres Kinderleben entstehen, von welchem zahlreiche Namen von Kinderspielen und, als Kinderlied, namentlich das niedliche Schwalbenliedchen (χελιδόνισμα), womit die rhodischen Knaben die wiederkehrenden Schwalben feierten, noch erfreuliches Zeugniß ablegen; hauptsächlich aber ging aus der größeren Freiheit der ionischen Erziehung die Vielseitigkeit künstlerischer und wissenschaftlicher Ausbildung hervor, wodurch namentlich Athen für alle Zeiten sich musterhaft zeigte. Die Erziehungsanstalten anlangend, so treten diese in der griechischen Welt einerseits viel weniger häufig und umfänglich hervor, als bei uns; andererseits war die öffentliche Erziehung überhaupt nicht in dem Grade, wie bei uns, an solche Anstalten geknüpft, vielmehr übte das ganze reiche öffentliche Leben im Griechenthum den bedeutsamsten erziehenden Einfluß, und hier stand jeder mündige Staatsbürger dem unmündigen als Erzieher gegenüber. Aus diesem Verhältnisse entsprang

die Knabenliebe in ihrer ursprünglichen Reinheit und ernsten Bedeutung. Sie besteht in nichts Anderem, als in dem innigen Verhältnisse zwischen einem Manne und einem Knaben oder Jüngling, wobei jener zu diesem sich hingezogen fühlt durch die Begeisterung für die vielversprechenden Keime von Schönheit und Tugend, welche er hier wahrnimmt, dieser in jenem das vollendete Vorbild männlicher Schönheit und Tugend in begeisterter Zuneigung verehrt; die Knabenliebe in diesem Sinne mußte für Alt und Jung die kräftigste Mahnung zur Tugend und damit ein ausgezeichnetes Bildungsmittel seyn. Uebrigens fehlte es auch, namentlich in Athen, an öffentlichen Erziehungsanstalten nicht, und es sind hier besonders die Gymnasia zu nennen, welche, von Staatswegen aufgeführt, ursprünglich der körperlichen Ausbildung der Erwachsenen, wie der Jugend, dienen sollten, später auch von Rhetoren und Sophisten zu ihren Lehrvorträgen benutzt wurden. Der Unterricht in unserem engeren Sinne, in Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, wurde meist Privatlehrern, Sklaven, welche den Namen Pädagogen führten, überlassen. Während nun in der dorischen Erziehung, zwar nicht, wie im Orient, durch ein göttliches Allgemeine, wohl aber durch die von den Menschen selbst gesetzte Allgemeinheit des Staates die individuelle Freiheit beschränkt wurde, sehen wir im athenischen Leben die freier sich regende Individualität die schwächere Fessel des Staatsgesetzes durchbrechen und das griechische Princip zu seiner letzten Consequenz sich durchbilden: nachdem einmal das Göttliche in das Menschliche herabgezogen war, mußte der höhere Keim im Natürlichen immer mehr verloren gehen und das Individuum von jedem allgemeinen Gesetze immer mehr sich frei machen. Nicht so mit Unrecht wurde Socrates angeklagt, daß er die alten Götter des Volkes verachte, indem er an das subjective Gewissen appellirte. Die Unzulänglichkeit des der griechischen Weltanschauung und dem griechischen Leben zu Grunde liegenden Princips hatte er richtig erkannt; aber dem menschlichen Herzen, diesem trotzigen und verzagten Ding, den rechten Halt zu bieten, vermochte er noch nicht, und dem Gewissenlosen mußte

jene Appellation ein Freibrief für die subjective Willkür werden. Diese dem athenischen Gemeinwesen Auflösung drohende Willkür in die gehörigen Schranken zurückzuweisen, empfahlen die nachsokratischen pädagogischen Theoretiker, Xenophon, Platon, Aristoteles, vergeblich die strengere spartische Zucht ihren Mitbürgern als Muster, und vergeblich stellte Aristophanes (Wolken, bei Wolf S. 80 ff.) den Gegensatz der alten guten Zeit gegenüber dem modernen Unfug dar: hatte die orientalische Welt durch ein die individuelle Regsamkeit unterdrückendes Hervorheben der Allgemeinheit das Höchste nicht erreicht, so ging die griechische durch die entgegengesetzte Einseitigkeit, einer von dem Bande einer göttlichen Allgemeinheit sich entfesselnden Individualität, unter, und wie in dieser Zeit des Verfalls der schwache Rest religiöser Ahnung, der dem an Göttern einst zu reichen Griechenlande übrig geblieben war, nichts zu thun wußte, als dem „unbekannten Gott" einen Altar zu erbauen, so hatte auch die griechische Pädagogik den göttlichen Trieb verloren: ein äußerliches Unterrichten in gelehrten Kenntnissen trat an die Stelle einer frischen und vielseitigen nationalen Erziehung. — Ueber die griechische Erziehung vgl. außer den oben angeführten allgemeinen Werken: Hochheimer, System der griechischen Erziehung. 1785—1788. Göß, die Erziehungswissenschaft nach den Grundsätzen der Griechen und Römer. 1808. Thl. 1. Fr. Jakobs, Erziehung der Hellenen zur Sittlichkeit, Verm. Schr. 3. B. und namentlich: Becker's Charikles, I. 20 f. und Wachsmuth's hellen. Alterthumskunde, Halle 1846, II. S. 340—384; über Platon's Pädagogik: Kapp, Platon's Erziehungslehre, Minden und Leipzig 1833; über Aristoteles: deff. Aristoteles Staatspädagogik, Hamm 1827, und R. Geier, über Erziehung und Unterricht Alexanders des Großen. 1. Thl. Halle 1848. Eine schöne Sammlung altgriechischer Aussprüche über Pädagogik bieten A. H. Niemeyer's Originalstellen griechischer und römischer Classiker über die Theorie der Erziehung und des Unterrichts. Halle und Berlin 1813.

Dem eigenthümlich griechischen Leben machte das Reich Alexanders ein Ende, auf kurze Zeit verwirklicht zeigend, was im römischen Weltreiche längere Dauer gewinnen sollte. Was der römischen Erziehung einen wesentlichen Vorzug vor der griechischen gab, das ist die das Römerthum in der Zeit seiner Kraft und Blüte charakterisirende Hochachtung gegen das weibliche Geschlecht. Diese und die aus ihr fließende Heilighaltung der Ehe, wie sie in der Geschichte der Lucretia, der Jungfräulichkeit, wie sie in der Geschichte der Virginia hervortritt, machte die Familie des Römers zu einem Heiligthume, in welchem die züchtige Hausfrau als hehre Priesterin waltete, mit jener stillen Macht und Größe, wie sie im Beispiele einer Veturia, und mit dem Stolze des edelsten Genügens an der Wirksamkeit in diesem bescheidenen, aber von einem eben so innigen als ernsten Leben erfüllten Kreise, wie sie im Beispiele einer Cornelia in wunderbarer Hoheit uns entgegentritt. Zwar nur in alter Zeit war es allgemeine Sitte, daß die Mutter das Kind selbst stillte, später wurden in höheren Ständen die Ammen sehr gewöhnlich; aber nicht blos war man in der Wahl von Sklaven und Pflegerinnen fortwährend höchst vorsichtig, damit die Sinn und Geschmack der Kinder nicht durch faule Reden und schlechte Aussprache verunreinigt und verdorben würde, sondern das eigentliche Erziehungsgeschäft gab die Mutter überhaupt nicht aus den Händen: in gremio matris educari (Cic. Brut. 58) galt für einen großen Vorzug, und nach Plautus (Mil. glor. III. 1, 109 ff.) die Sorge für die Erziehung der Kinder als der Eltern größter Ruhm:

> At illa laus est magno in genere et in divitiis maximis
> Liberos hominem educare, generi monumentum et sibi.

Und wie im häuslichen Kreise das Kind zur Ehrfurcht gegen die Eltern und die Alten überhaupt erzogen wurde, so wurde auch mit heiliger Scheu darüber gewacht, daß die Reinheit des Kinderherzens nicht befleckt würde, nach Juvenal's (Sat. XIV) schönem Worte:

Nil dictu foedum visuque haec limina tangat,
Intra quae puer est! Procul hinc, procul inde puellae
Lenonum, et cantus pernoctantis parasiti!
Maxima debetur puero reverentia. Si quid
Turpe paras, ne tu pueri contempseris annos:
Sed peccaturo obstet tibi filius infans.

Von der sorgenden Aufmerksamkeit, welche man der kindlichen Entwickelung schenkte, giebt ein sprechendes Zeugniß die Menge der Schutzgottheiten, welche man den einzelnen Ereignissen und Epochen in jener Entwicklung bis zu dem Punkte, wo der zum Jüngling heranreifende Knabe, etwa mit dem Anfange des 16. Jahres, die praetexta mit der toga virilis vertauschte, vorsetzte. Gleichwohl konnte es in der römischen Erziehung zu einer wahrhaft freien Entwicklung der Individualität nicht kommen. Das Grundstreben des Römerthums kann nicht treffender charakterisirt werden, als durch den Virgil'schen Vers: Tu regere imperio populos, Romane, memento! Nicht blos die Integrität des eigenen Staatsgebietes wollte es behaupten und neben andern die erste Stelle einnehmen, wie Sparta, sondern auf die Unterwerfung Aller, auf die Erringung der Weltherrschaft war sein Streben gerichtet. Diesem Zweck dient, bewußt oder unbewußt, die gesammte römische Erziehung. Damit keiner in subjectiver Willkür dem Wirken für diesen allgemeinen Zweck sich entziehe, übte der Vater selbst über Freiheit und Leben des Sohns die unerhörteste Gewalt. Gymnastik übte der Römer nicht um ihrer selbst willen, um die ganze Fülle der Schönheit und Kraft zu entwickeln, deren der menschliche Leib fähig ist, sondern um dem Vaterlande tüchtige Krieger zu erziehen, und wie das öffentliche Leben in Rom überhaupt nicht jenen seiner selbst frohen Reichthum an schöner menschlicher Entfaltung und Bewegung zeigt, wie das griechische, sondern in bestimmter Absicht angeordnete Einrichtungen und abgemessene Bewegung: so herrscht von Anfang an in der römischen Bildung über die freie Erziehung von innen heraus der Unterricht zu bestimmten äußeren Fertigkeiten vor. Schulen werden zuerst bei Gele-

genheit des Vorfalls zwischen dem Decemvir Appius Claudius und der Virginia (um 450 v. Chr. vgl. Liv. III. 44) erwähnt, und spielen, wenn auch nur von Privaten gegründet, fortwährend eine große Rolle, obwohl seit der genauern Verbindung mit den Griechen üblich wurde, den Kindern einen besonderen Pädagogen, meist einen Griechen, beizugeben. In den Elementarschulen unterwiesen die wegen ihrer Humanität eben nicht besonders gerühmten ludi magistri, später literatores und grammatistae genannt, im Lesen, Schreiben, Rechnen; von ihnen gieng der Knabe in die später gegründeten Schulen der Grammatiker und der noch höher stehenden Rhetoren über; auch bei dem übrigens, was hier von griechischer Kunst und Wissenschaft gelehrt wurde, leitete nicht das unbefangene Wohlgefallen an der Sache selbst, sondern die Rücksicht auf die Nutzbarkeit für den Staatszweck, wie denn überhaupt, ähnlich wie bei den Franzosen, bei dem praktischen Römervolke, die Poesie, eigentlich nur als Komödie und Satyre eine selbstständige Entwickelung gefunden hat. Sobald das römische Weltreich gegründet war, war der Zweck erreicht, welcher seither das Volk zusammengehalten, das nun in roher Willkür und erschlaffender Genußsucht auseinander fiel. Uebrigens bestanden zur Mittheilung der für das äußere Leben nützlichen Kenntnisse in verschiedenen Theilen des römischen Reichs, namentlich in Gallien, fortwährend blühende Schulen, und auch jetzt fehlten die mahnenden Stimmen nicht, welche, an die große Vorzeit erinnernd, in besserer Erziehung das Heil suchten: wie früher Plautus, Varro, Terenz, Cicero, Horaz, so zeigen sich jetzt Seneca, Plinius Secundus, Juvenal, an pädagogischen Bemerkungen besonders reich, und namentlich enthalten Quinctilian's institutiones entschieden das Vollständigste, Gründlichste und Scharfsinnigste, was in Bezug auf Didactik das classische Alterthum uns überliefert hat. — Ueber römische Erziehung vgl. vor Allem: W. A. Becker, Gallus oder römische Scenen, 2. Ausg. Leipzig 1849. Th. II. S. 47—80, über Quinctilian insbesondere: Andres, Quinctilians Pädagogik und Didactik. Würzburg 1783. „Die classi-

schen Stellen römischer Schriftsteller in Bezug auf Pädagogik s. bei Niemeyer a. a. O.

Was die vorchristliche Welt in entgegengesetzter Richtung einseitig verfolgt hatte, das ist im Christenthum zur höheren Einheit versöhnt. Wie Christus nicht blos als der gehorsame Knecht Gottes dem göttlichen Gesetze sich unterwarf, sondern als der Sohn Gottes sagen durfte: „Ich und der Vater sind Eins!" so soll auch den Seinen der göttliche Wille nicht ein äußerliches Gesetz bleiben, sondern die innerste Triebkraft ihres eigenthümlichsten Lebens werden; so ist das Recht des göttlichen Gesetzes anerkannt, aber nicht als eines die Individualität unterdrückenden, sondern als eines sie läuternden, kräftigenden, heiligenden, und das Recht der Individualität ist anerkannt, aber nicht damit sie, in subjectiver Willkür vom Allgemeinen losgerissen, zugleich sich selbst vernichte, sondern damit sie, in freier Uebereinstimmung mit dem göttlichen Gesetze, in der Freiheit der Kinder Gottes, wahres Leben lebe. Und nicht an dieses oder jenes Volk ist das neue Heil gebunden, sondern überall, wo in einem menschlichen Herzen der Funke des göttlichen Geistes zünden kann, soll es verkündet werden. „Auf daß Alle, die an ihn glauben, nicht verloren gehen, sondern das ewige Leben haben," darum hat, nach der Lehre des Evangeliums, Gott seinen eingebornen Sohn gegeben; in dieser Gemeinschaft sollte kein Jude mehr seyn, noch Grieche, kein Knecht, noch Freier, kein Mann, noch Weib, sondern Alle zumal sollten Eins seyn in Christo. Und indem das Christenthum nicht durch äußere Opfer und Gebräuche den Menschen mit Gott versöhnen wollte, sondern durch herzliche Buße und Bekehrung, durch geistige Wiedergeburt von Innen heraus, war seine Aufgabe recht eigentlich eine pädagogische in der höchsten Bedeutung des Wortes, und schön wurde Christus von griechischen Kirchenvätern als der θεῖος παιδαγωγός, der göttliche Erzieher, bezeichnet. So war denn im Christenthum zuerst die pädagogische Aufgabe, im Dienste des allgemeinen göttlichen Gesetzes die individuelle Eigenthümlichkeit zur reichsten und kräftigsten Ent-

faltung zu führen, in ihrem ganzen Umfange erkannt, hier zuerst wurde sie auf die ganze Menschheit bezogen (vgl. §. 6, Anm.), und die Geltung jenes pädagogischen Princips hing zugleich nicht mehr von dem Geschicke steigender und fallender Nationalitäten ab, sondern, auf dem Grund stets sich selbst erneuernder und Anderes neu belebender ewiger Wahrheit ruhend, ist es für alle Zeiten gültig.

Lange bevor an ein System christlicher Pädagogik, oder gar an eine auf einem solchen beruhende eigenthümliche Organisation des Erziehungswesens gedacht werden kann, äußerte sich im öffentlichen Leben und in der Familie im Großen der die Erziehung umgestaltende Einfluß des Christenthums. In ihm trat jede andere Rücksicht zurück gegen die auf die allgemeine Erlösungsbedürftigkeit und Erlösungsfähigkeit der Menschen. In dieser Beziehung standen Alle, in welchen nur menschliches Bewußtseyn sich regt, sich gleich, und so war es vorzugsweise das Recht der Persönlichkeit als solcher, welche das Christenthum zur Anerkennung brachte. Jetzt konnte nicht mehr daran gedacht werden, schwächliche Kinder auszusetzen, weil ihre Constitution dem Staate nicht einen kräftigen Krieger ankündigte: ihr Geist gab ihnen die Fähigkeit und das Recht, zur Theilnahme an dem der Menschheit offenbarten ewigen göttlichen Leben erzogen zu werden; jetzt mußte als großes Unrecht erscheinen, Menschen, wie in der Sklaverei, als bloße Werkzeuge im Dienste anderer, oder, wie in den Gladiatorspielen, als Mittel für eine rohe Lust zu mißbrauchen, und insbesondere konnte das Weib ferner nicht mehr als Sklavin des Mannes, sondern nur als dessen gleichberechtigte Genossin erscheinen. Trug nun jene Achtung des inneren geistigen Wesens des Menschen überhaupt zu größerer Verinnerlichung und Vertiefung der Erziehung bei, so war es namentlich die Achtung gegen das weibliche Geschlecht, welche im Heiligthume des durch den christlichen Geist umgestalteten Familienlebens der Erziehung den gedeihlichsten Boden bereitete. Nicht blos ehrwürdige Sitte, sondern die innigste Liebe waltete hier, erhöht durch das Bewußtseyn, durch dieselbe

Kraft erlöst und als Glieder Eines Leibes unter Einem Haupte vereinigt zu seyn, und verbunden mit dem Bestreben, in fortschreitender Heiligung immer inniger mit diesem zu verwachsen. Wie aber in diesem Kreise die christliche Hausfrau namentlich in Bezug auf Erziehung segensreich schaltete, davon giebt das Beispiel einer Nonna, Monica und anderer Frauen der ersten christlichen Jahrhunderte den schönsten Beweis. Vgl. Neander, Denkwürdigkeiten aus der Geschichte des Christenthums, Berlin 1826. II. S. 82 ff.

Wie das Christenthum, als geoffenbarte Religion, nicht von der gesammten Menschheit selbst auf dem Wege natürlicher Weiterentwicklung producirt worden ist, sondern auf einem durch die schöpferische Kraft Christi ihr eingepflanzten höheren Prinzipe beruht, so kann auch seine Weiterbildung nicht einer solchen natürlichen Entwickelung überlassen werden, sondern sie fordert stets erneute Unterweisung in den christlichen Grundwahrheiten: wie der Israelitismus, so fordert das Christenthum als geoffenbarte Religion unmittelbar die Sorge für den Unterricht seiner Bekenner. Dieser Unterricht blieb zunächst den Geistlichen überlassen und beschränkte sich in den Gegenden, in welchen heidnische Cultur blühte, lediglich auf Unterweisung in den Grundwahrheiten des christlichen Bekenntnisses, während weitere Bildung auch von Christen in den heidnischen Schulen gesucht werden konnte: die theologischen Schulen zu Alexandrien, Antiochien, Nisibis (ubi, sagt der afrikanische Bischof Junilius um 550, divina lex per magistros publicos, sicut apud nos in mundanis studiis Grammatica et Rhetorica, ordine et regulariter traditur) hatten eben nicht christliche Erziehung, sondern theologischen Unterricht zum Zweck. Auch nachdem in jenen Gegenden das Christenthum zu völliger Herrschaft gelangt war, behielten die dortigen Schulen nicht nur in vieler Beziehung ihren aus dem Heidenthum ererbten Charakter bei, sondern es ging dieser, da auf dem Grunde des christlichen Princips eine eigenthümliche Gliederung des Unterrichtes sich noch nicht gebildet hatte, vielfältig auch auf die auf christlichem Boden neu gegründeten Schulanstalten über, wie dies nament-

lich die durch das ganze Mittelalter herrschende Eintheilung der wesentlichsten Schuldisciplinen in das Trivium und Quadrivium beweis't. Die dazu gehörigen Wissenschaften deutet folgender Denkvers an:

Gramm loquitur, Dia vera docet, Rhe verba colorat,
Mus canit, Ar numerat, Geo ponderat, Ast colit astra.

Das Verdienst, namentlich um der religiösen Unterweisung des Volkes willen, christliche Schulanstalten gegründet zu haben, gebührt vor Allen Karl dem Großen. Er gestaltete die schon seit den Zeiten der Merovinger im königlichen Palaste bestehende Schloßschule, worin junge Adelige für die Aemter, welche eine gewisse literarische Bildung erheischten, sich vorbereiteten, in eine Art Musterschule um, zu welcher auch die Kinder Unbemittelter Zutritt fanden. Außerdem verordnete er, daß nicht allein mit den Klöstern zur Unterweisung des Volkes, wie der Geistlichen, Schulen verbunden seyn sollten, sondern daß auch sonst, in Dörfern und Städten, Priester für den Unterricht sorgen, also Parochialschulen gründen und leiten sollten. An Stifts- und Kathedralkirchen erweiterten sich diese zu Stifts- und Kathedralschulen, an welche letztere seit dem 13. Jahrhundert städtische Bürgerschulen sich anschlossen. Geht hieraus hervor, daß im Mittelalter Schulunterricht keineswegs so völlig fehlte, wie dies oft behauptet worden ist, so kann doch der Zustand des Schulwesens in jener Zeit keineswegs ein blühender genannt werden. Die guten Anfänge, welche Karl der Große begründet, wurden nicht nur nicht fortgebildet, sondern unter seinem nächsten Nachfolger schon ist ein bedeutender Rückschritt bemerklich; schon im dritten Jahre nach seinem Tode sprach die Synode zu Aachen, vielleicht weil man durch die große Zahl der Schulen die strenge Klosterzucht gefährdet glaubte, das Verbot aus, ferner Laien in die Klosterschulen aufzunehmen, und im 11. und 12. Jahrhundert befinden sich die letzteren selbst als Bildungsstätten von Mönchen und Geistlichen offenbar im Verfall; Luther hat zwar als Knäblein, wie Matthesius erzählt, in der lateinischen Schule zu Eisleben „seine zehen

Gebot, Kinder-Glauben, Vater Unser, neben dem Donat, Kinder-Grammatiken, Cisio Janus und christlichen Gesängen, fein fleißig und schleunig gelernet"; — eine Stelle, welche zugleich zeigt, wie dürftig der Unterricht selbst in einer „lateinischen Schule" war — aber die später durch ihn veranstaltete Kirchen- und Schulvisitation überzeugte ihn doch, wie das Volk zum größten Theil jeden geordneten Unterrichtes entbehrte, und mit Recht mochte Georg, Fürst von Anhalt, Coadjutor des Bisthums Merseburg (Predigten und Schriften, Wittenberg 1555, p. 289) sagen: „Und ist noch Gott zu danken, daß gleichwohl die Eltern, und sonderlich die lieben Mütter, die vornehmste Hauspfarrer und Bischöfe geblieben, durch welche die Artikel des Glaubens und Gebet erhalten, sonst der Pfarrer halben wäre es fast Alles erloschen." Das Unwesen der fahrenden Schüler war eine traurige Folge des Mangels ordentlicher Schulen an den einzelnen Orten. Jener im Ganzen traurige Zustand des Schulwesens hängt nun mit dem gesammten Charakter des Mittelalters zusammen, welches, und zwar in Folge einer geschichtlichen Nothwendigkeit, einer freien und vielseitigen Bildung nicht günstig seyn konnte. Die kerngesunde, kräftige Natur des germanischen Volksstammes bot den wilden Stamm dar, in welchen das heilige Reis des Christenthums zu fernerem fruchtbaren Gedeihen eingesenkt werden sollte. Die Kirche und ihre Repräsentanten übernahmen die Vormundschaft über die rauhen Naturkinder. Daß bei diesen der Geist des Christenthums sofort in vielseitiger Entwickelung aller individuellen Anlagen sich offenbaren sollte, daran konnte zunächst nicht gedacht werden, vielmehr kam es vor Allem darauf an, die wilde Kraft der ungebändigten Individuen unter das äußere Gesetz der Kirche zu beugen. So sehen wir, wie in anderer Beziehung, so auch in Bezug auf Erziehung, in der Hierarchie des Mittelalters gleichsam eine Regeneration des alttestamentlichen Standpunktes: die bloße Zucht tritt an die Stelle der Erziehung, und die Ruthe erscheint wieder als der allmächtige pädagogische Zauberstab, dessen allzufleißiger Gebrauch selbst

den Schwabenspiegel (§. 185 u. 247) zu der Verfügung veranlaßte, daß der Lehrer dem Schüler nicht mehr als zwölf Ruthenstreiche in einer Folge zukommen lassen solle. Bei alle dem konnte namentlich die tiefe Innerlichkeit des deutschen Gemüthes sich nicht von jenem äußerlichen Verhältnisse zur Kirche befriedigt fühlen, welches nur in der Anerkennung der Ansprüche der Kirche und in der Theilnahme an feststehenden Formen des Cultus sich äußert. Wie in vielen Ritterburgen neben vielseitigerer Geistesbildung und Uebung zu körperlicher Kraft und Gewandtheit auch die innigste christliche Frömmigkeit gepflegt wurde, dafür liefert die Ritterpoesie des Mittelalters Beweise: Wolfram von Eschenbach z. B. zeigt uns in seinem Parcival die Mutter seines Helden, wie sie dem theuren Sohne in schlichtem, aber von heiliger Mutterliebe geweihtem Worte den Keim frommen Glaubens in das Herz senkt, und Walther von der Vogelweide erklärt sich in einem sinnigen Gedichte (S. 87 bei Lachmann) gegen die, welche nur „mit Gerten Kindes Zucht beherten" zu können meinen, und preis't dagegen die Macht des Wortes und des guten Beispiels. Aber auch im Herzen des Volkes schlugen die erhabenen Lehren des Christenthums, wie schlicht und dürftig sie immer vorgetragen wurden, tiefe und feste Wurzel, denn sie fanden hier einen durch das Wesen der deutschen Volksthümlichkeit selbst schon für das Christenthum empfänglichen, ihm gleichsam verwandten Boden. Von den Bettelmönchen, unter welchen namentlich Bruder Berchtold es in seinen feurigen Predigten auch an pädagogischen Bemerkungen nicht fehlen läßt, eifrig gepflegt, brachen diese Keime in der deutschen Mystik des 13. u. 14. Jahrhunderts zu einer Blüthe hervor, die ebenso auf ächt deutschem als tief christlichem Grunde gewachsen ist. Mit dieser Mystik stehen die ausgebreiteten und erfolgreichen Bemühungen um die Herstellung eines eigentlichen Volksunterrichts, gegründet auf Kenntniß der heiligen Schrift in der Muttersprache, in inniger Verbindung, mit welcher die Brüder des gemeinsamen Lebens namentlich zu Herzogenbusch, Gröningen, Zwolle, Amersfoort hervortraten, während gleichzeitig an der entgegen-

gesetzten Gränze des deutschen Vaterlandes die Hussiten und böhmischen Brüder der Verbesserung des katechetischen Unterrichtes ihre ernsteste Fürsorge zuwenden. Allen diesen im deutschen Volke sich offenbarenden Regungen des Bedürfnisses nach freierer und vielseitigerer Bildung kam die wiedererwachende Kenntniß des classischen Alterthums auf's Willkommenste entgegen. Was von diesem früher schon durch die Araber im Occident bekannt geworden war, war Eigenthum der Gelehrten geblieben; auch in Italien galten die classischen Studien mehr, als gelehrter Prunk, als ein die Reize eines üppigen Lebens überhaupt vermehrender Luxusartikel; der ernstere Sinn des deutschen Volkes erst wandte sie sofort zum Verständnisse der heiligen Schrift und als Mittel einer gründlicheren und vielseitigeren Volksbildung an, und namentlich gebührt den genannten niederländischen Schulen das Verdienst, jene Studien in diesem Sinne verwandt zu haben: viele Männer, welche wir als Begründer der classischen Studien in Deutschland verehren, wie Alexander Hegius, Hermann vom Busche, Rudolf Agricola, Erasmus von Rotterdam, stehen zugleich zu jenen Schulen in mehr oder minder naher Beziehung. Mit diesem Zurückgehen auf das classische Alterthum war der mönchischen Zucht des Mittelalters das Gegengewicht geboten. Gelang es, mit der Innigkeit des christlichen Glaubens die Freiheit und Vielseitigkeit individueller Entwickelung zu vereinen, wie sie das Griechenthum in seinem Gebiete darstellt, so war das höchste Ziel menschlicher Bildung erreicht und die Harmonie zwischen dem Allgemeinen und dem Individuellen hergestellt, welche ebensowohl der Begriff wahrer Erziehung, als das Wesen des Christenthums selbst fordert. — Ueber die mittelalterliche Pädagogik vgl. außer den bereits angeführten Schriften: Hahn, das Unterrichtswesen in Frankreich, Breslau 1848. Ruhkopf, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland, I., Bremen 1794. Eccard, catechesis theodisca, Hannov. 1713, Einleitung. R. v. Raumer, die Einwirkung des Christenthums auf die althochdeutsche Sprache. Stuttg. 1841.

Diethmar, Beiträge zur Geschichte der Katechetik im 16. Jahrhundert, Marburger Gymnasialprogramm von 1848.

Das Princip der Reformation: Rechtfertigung durch den Glauben, forderte, daß das Christenthum nicht blos bestehe als ein äußeres Geschäft der Lippen und der Hände, sondern daß die ewige christliche Wahrheit angeeignet werde in lebendiger individueller Ueberzeugung. War hiermit schon ein Gegensatz gegen die äußere Gesetzlichkeit der katholischen Hierarchie, mittelbar auch eine freiere, zu wahrer Selbstständigkeit heranbildende Erziehung gefordert, so mußte andererseits einleuchten, daß jene selbstständige individuelle Ueberzeugung ohne tüchtigen Unterricht nicht erreicht werden könne: das Streben nach freier Erziehung und vielseitigem Unterrichte war also im Wesen der Reformation tief begründet. Daß vor Allem Luther von diesem Streben in umfassendster Weise werde durchdrungen gewesen seyn, dafür bürgt die harmonische Totalität seiner urkräftigen, kerngesunden Persönlichkeit, in welcher er den Pulsschlag des fortschreitenden Lebens der Menschheit zu fühlen und seine Zeit im Mittelpunkte zu fassen im Stande war. Der praeceptor Germaniae konnte der milde Melanchthon werden, der Erzieher seiner lieben Deutschen im vollsten Sinne des Wortes zu werden, das mußte er dem stärkeren Freunde überlassen. Das Musterbild eines Erziehers stellt Luther zunächst in seinem häuslichen Leben uns dar. Mit wie zartem Sinne er das Juvenalische „maxima debetur puero reverentia“ aufgefaßt hatte, davon zeugt namentlich, wenn der feurige Streiter gegen alles Unwesen der katholischen Kirche doch in der von ihm und Melanchthon gemeinschaftlich verfaßten Kirchen- und Schulordnung vom Jahr 1528 den Schulmeistern die Weisung giebt, vor den Kindern nicht von „Hadersachen“ zu reden, und sie nicht zu gewöhnen, Mönche oder Andere zu schmähen, und insbesondere ist der unvergleichliche Kinderbrief „an sein liebes Söhnlein Hänsigen Luther“ der lieblichste Beweis, wie schön der theure Mann, während er draußen durch sein spaltendes Wort die Welt erschütterte, in häuslichen Kreisen zu

den Kindern herabzusteigen verstand, um diese zu dem Herrn emporzuziehen. Und mit derselben Sicherheit des Tactes, womit er hier waltete, überschaute er das Gesammtgebiet der Erziehung und des Unterrichts. Wie gut er in Rücksicht auf Erziehung das rechte Maaß zu halten verstand zwischen einer Härte, welche jede freie Bewegung des Zöglings unterdrückt, und einer Weichheit, bei welcher dieser aus der Rohheit eines ungeordneten, egoistischen Willens nie herauskommt, beweis't er, wenn er von den Eltern sagt: „Sie versehen es insgemein auf diesen zwo Seiten: entweder durch allzugroße Hätschelei und Verzärtelung, oder durch eine allzugroße Strenggigkeit und Erbitterung. Es muß auf beiden Seiten Maß gehalten werden." So verkannte er denn den Werth strenger Zucht keineswegs und übte sie im eigenen Hause mit Nachdrucke, meint aber doch auch, man solle so strafen, „daß der Apfel bei der Ruthe sey," und es sey ein böses Ding, „wenn um der harten Strafe willen Kinder den Eltern gram werden, oder Schüler ihren Präceptoribus feind sind. Denn viele ungeschickte Schulmeister seine ingenia mit ihrem Poltern, Stürmen, Streichen und Schlagen verderben." Dagegen hebt er nachdrücklich den großen Einfluß des guten Beispieles und der Bewahrung vor dem Eindrucke böser Beispiele hervor. Gegen die mönchische Zucht des Mittelalters erklärt sich Luther auf das Bestimmteste, an das Wort Anselms erinnernd: „Ein junger Mensch, so eingesperrt und von Leuten abgezogen, sey gleichwie einen feinen jungen Baum, der Frucht tragen könnte, in einen engen Topf pflanzen." Damit hängt denn auch der in seinen Tischreden ausgesprochene begeisterte Preis der Leibesübungen zusammen, welche er nicht blos als Mittel zur Erlangung körperlicher Kraft und Gewandtheit, sondern auch, neben der Musika, als „die allerbeste Kurzweil" anpreis't. Das Unterrichtswesen anlangend, so erkannte er vor Allem mit klarem Blicke die Nothwendigkeit einer allgemeinen Volksbildung, so daß er wenigstens in jeder Stadt auch eine „Maidlin-Schule" errichtet wissen wollte, und er war eifrigst bemüht, jenem Bedürfnisse Befriedigung zu verschaffen. In

Bezug auf die Unterrichtsgegenstände warnt er, daß nicht die Lehrer durch übergroßen Eifer oder Eitelkeit sich sollten verleiten lassen, zu viel zu unternehmen, vielmehr sollten sie Weniges recht gründlich zu behandeln suchen. Wie trefflich Luther selbst das Wichtigste festzuhalten, minder Wichtiges auszuscheiden verstand, geht, in Bezug zunächst auf den Religionsunterricht, schon aus seinem kleinen Katechismus hervor, welchem im Jahr 1520 schon, nur die drei ersten Hauptstücke behandelnd, die „kurze Form, die zehn Gebote, Glaube und Vaterunser zu betrachten," vorhergegangen war (neu herausgegeben von Mengert. Frankfurt a. M. 1848). In den Zeitverhältnissen lag es begründet, daß auch er auf den Unterricht im Lateinischen einen überwiegenden Nachdruck legte; doch geschah es nicht in dem Sinne späterer Lehrer, welche die Fertigkeit im Lateinreden als höchsten Zweck des Unterrichtes betrachteten, sondern er empfahl die Sprachen als Mittel vielseitigerer Geistesbildung überhaupt, besseren Verständnisses der heiligen Schrift und der Muttersprache, wie er denn in dieser Beziehung, mit tiefer Einsicht in den innigen Zusammenhang zwischen dem Protestantismus und einer auf Sprachkenntniß gestützten, selbstständigen, wissenschaftlichen Schrifterklärung treffend sagt: „Wo wir's versehen, daß wir (da Gott vor sey) die Sprachen fahren lassen, so werden wir nicht allein das Evangelium verlieren, sondern wird auch endlich dahin gerathen, daß wir weder Lateinisch noch Deutsch recht reden oder schreiben können." Daneben wollte er übrigens die Realien nicht vernachlässigt wissen, insbesondere legte er auf die Geschichte einen hohen Werth, und daß man auch in Bezug auf die bessere „Erkenntniß der Creaturen" in die Morgenröthe eines künftigen Lebens getreten sey, daß die Reformation auch zu einer unbefangeneren und freieren Betrachtung der Natur führen werde, sah er mit prophetischem Blicke voraus. Endlich befinden sich auch in Bezug auf Methodik in Luther's Schriften zahlreiche treffliche Bemerkungen, und es sey hier nur daran erinnert, wie er bei dem Sprachunterrichte die rechte Verbindung zwischen dem Einprägen der grammatischen

Regel und lebendiger Uebung herzustellen mahnt. — Ueber die pädagogischen Grundsätze Luthers existiren mehrere Schriften, z. B. Gedike, Luthers Pädagogik oder Gedanken über Erziehung und Schulwesen aus Luthers Schriften gesammelt, Berlin 1792; Froböse, Dr. Martin Luthers ernste, kräftige Worte an Eltern und Erzieher. Göttingen 1822; Johann Schiller, über christliche Erziehung in Luthers Geist und Wort. Frankfurt a. M. 1846, wo ähnliche Schriften von G. Pieper, Düsseldorf 1844, von G. Kelber, Erlangen 1845 angeführt werden. Der Verf. dieser Grundzüge hat selbst unter der Aufschrift „Luthers Bedeutung für die Pädagogik" in einem Aufsatze in der allg. Schulzeitung (Jahrg. 1847, Nr. 19—21) die bedeutendsten Aeußerungen Luthers über Pädagogik zusammengestellt. Auch im Programm der Realschule zu Michelstadt (Ostern 1847) findet sich eine Beigabe des Director Steinberger über „Luthers pädagogische Bedeutung."

Die Freiheit und Vielseitigkeit individueller Entwicklung, welche Luthers Erziehungsprincipien forderten, wurde von den zunächst auf ihn folgenden Pädagogen nicht mit gleicher Umsicht und gleichem Eifer erstrebt. Die Jesuiten treten einer solchen freien Bildung aus Grundsatz entgegen, in den ältesten protestantischen Schulen konnte sie wegen der Einseitigkeit, womit, unbeschadet sonstiger großer Verdienste, deren Vorsteher die pädagogische Aufgabe auffaßten, nicht zu Stande kommen.

Gegenreformation war die eigentliche Tendenz des Jesuitenordens, und wenn die Reformatoren in einer tüchtigen Volksbildung die mächtigste Stütze ihres Strebens fanden, so mußten die Jesuiten, abgesehen von Beichtstuhl und Predigt, vorzüglich durch Erziehung die Gegenwirkung versuchen. In diesem Sinne spricht sich über Tendenz und Mittel des Ordens „der Societät Jesu Lehr- und Erziehungsplan." Landshut 1833 u. 1835, I. S. 363 f. in folgender Weise deutlich genug aus: „Sagt irgend ein Feind der Braut Christi, der Kirche Gottes, Krieg an, so wird im gewaltigsten Kampfe, da der Sieg schon auf die Seite des mächtigsten

Feindes sich neigen will, ein Held von Gott erweckt, der im Namen des Herrn, wie ein anderer David, wider den Riesen in den Kampf tritt, und diesen ruhmvoll erlegt. Ein solcher Held war Ignazius der Lojolite. — Diesen schuf Gott zum Stifter eines Ordens, der wider die neue Häresie eine kräftige Schutzmauer seiner heiligen Kirche geworden. Prüfung des Buchstabens, wie wir gesagt, Forschung, folglich Wissenschaft war der Charakter dieser Häresie. Der Orden, welcher die Völker vor dieser Irrlehre bewahren, in dem alten Glauben bestärken sollte, mußte die gleiche Waffe, das ist die Wissenschaft, ergreifen und sich damit rüsten, wenn er mit ihr den Kampf glücklich aufnehmen wollte. — Sie sollten sich ganz besonders der Jugend, welche die Bahn der Wissenschaft lauft, sie sollten sich der studirenden Jugend annehmen, und sie vor dem Gifthauche falscher Lehre, die im Schmuckkleide der Wissenschaft erscheint, schützen. Schule und Erziehung war ihre eminente Aufgabe, ihre Hauptbestrebung." Der Plan, wonach die Jesuiten im angegebenen Sinne wirken sollten, enthält die ratio et institutio studiorum societatis Jesu, welche, 1588 zuerst entworfen, im Jahr 1599 unter dem General Claudius von Aquaviva publicirt wurde und seitdem für das höhere Schulwesen der Katholiken bis auf den heutigen Tag normgebend blieb: um das Jahr 1730 erschien sie in einer neuen Bearbeitung, und noch im Jahre 1832 erklärte der General Roothan, daß der „von einer glücklichen Erfahrung von beinahe zwei Jahrhunderten bewährt gefundene" Lehrplan nicht umgestaltet, sondern nur unserer Zeit angepaßt werden solle. Eine deutsche Bearbeitung davon ist die oben bereits citirte, zu Landshut erschienene Schrift, welcher wir in unserer Darstellung folgen. Wir haben dabei die äußere Schuleinrichtung nebst Unterrichtsmethode der Jesuiten von ihrer eigentlichen pädagogischen Tendenz wohl zu unterscheiden. Die Unterrichtsgegenstände scheidet der Lehrplan der Jesuiten in studia inferiora und studia superiora. Nur in den umfassenderen Anstalten wurde in beiden unterrichtet, die minder umfassenden beschränkten sich auf den Unterricht in

den ersteren, und zwar wurden sie durch folgende 5 Classen hindurch getrieben: 1) Infima classis grammaticae, auch Rudiment genannt; 2) Media classis grammaticae oder Grammatik schlechtweg; 3) Suprema classis grammaticae oder Syntax; 4) Humanitas; 5) Rhetorica; nur in der letzten Classe mußten die Schüler zwei Jahre, in den übrigen nur eines verweilen. Nach Absolvirung der studia inferiora wurde nun von den weiter zu bildenden den studiis superioribus zunächst in einem zweijährigen cursus philosophicus obgelegen, aus welchem nur besonders Befähigte in den vierjährigen cursus theologicus übergiengen. Daß nun nichts versäumt worden seyn werde, um durch Anstellung fähiger Lehrer, durch Anwendung einer mit sicherem Schritte auf ihr Ziel hingehenden Methode, durch zweckmäßige Mittel zur Anspornung des Eifers den Zöglingen in reichem Maaße die Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen, welche der Orden zur Erreichung seiner Zwecke für dienlich erachtete, das läßt sich von der Energie und Klugheit der Gesellschaft nicht anders erwarten, und die Männer, welche in ihren Schulen gebildet wurden, Gelehrte, wie Sirmond, Petau; Prälaten, wie Flechier, Bossuet, Fleury; Juristen, wie Argenson, Montesquieu; Philosophen und Dichter, wie Descartes, Corneille, Crebillon, Fontenelle, Moliere, Voltaire; endlich Feldherrn, wie Condé, Villars, Broglie, beweisen, daß die Jesuiten nicht vergeblich arbeiteten. Beim Sprachunterricht insbesondere wußten sie eine zweckmäßige Unterweisung in den grammatischen Regeln mit praktischer Uebung im Schreiben und Sprechen mit dem besten Erfolge zu verbinden, und da die Fertigkeit im Schreiben und Reden des Lateinischen, zu welchen eine Schule ihre Zöglinge heranzubilden verstand, damals als Maaßstab ihrer Vortrefflichkeit galt, so ist es nicht zu verwundern, wenn auch Protestanten, wie Johannes Sturm und Baco von Verulam, die Jesuitenschulen als musterhaft darstellen. Letzterer sagt in seiner Schrift de augmentis scientiarum (I. 6, c. 4.) da, wo er auf Pädagogik zu reden kommt: Ad Paedagogicam quod attinet, brevissimum foret dictu: Consule scholas

Jesuitarum; nihil enim, quod in usum venit his melius. Der neue Bearbeiter des Lehrplans der Jesuiten hat denn nicht verfehlt diesen Ausspruch eines „auswärtigen Akatholiken und Häretikers“ neben einem andern von Friedrich dem Großen seinem Buch als empfehlendes Motto vorzusetzen. Ist es nach diesem Allen keine Frage, daß in den Lehranstalten der Jesuiten etwas gelernt und geleistet wurde, so ist dagegen auf die Frage, ob die von ihnen angewandten Mittel stets ethisch und pädagogisch zu rechtfertigen gewesen seyen, nach dem, was man sonst von dem Orden weiß, eine minder günstige Antwort zu erwarten. Die gesammte jesuitische Erziehung hatte den Zweck, der Kirche, der äußeren katholischen Kirche in ihrem geschichtlich gewordenen factischen Zustande, willige und brauchbare Werkzeuge zu erziehen; daher konnte ihr Streben nicht auf freie, selbstständige Entwicklung der Individualität gerichtet seyn, vielmehr war Unterdrückung der Individualität, Vernichtung selbstständiger Persönlichkeit ihr Ziel. Wenn die Jesuiten auf die classischen Studien so hohen Werth legten, so geschah dies nicht, weil sie darin ein Mittel freier Bildung erkannt hätten, sondern, wie der Lehrplan ausdrücklich sagt, lediglich damit der Styl gebildet werde, und wenn dann Cicero „in den Humanioren als alleiniger und vornehmster Doctor zu verehren vorgestellt“ wurde, so leitete dabei nicht blos die Rücksicht, daß bei ihm die classische Latinität vorzugsweise zu finden sey, sondern indem man dem Schüler kein Wort passiren ließ, das nicht durch die Autorität einer ciceronischen Stelle sich legitimirte, wollte man damit auch „den Eifer für Obedienz“ beleben. In ähnlicher Weise galten auch in den andern Unterrichtsgegenständen bestimmte Autoritäten: in der Philosophie Aristoteles, in der Dogmatik Thomas, in der Exegese die Vulgata. Mit der oben charakterisirten Tendenz der jesuitischen Erziehung hing dann weiter die völlige Vernachlässigung der Realien zusammen, von deren Betriebe man eine unwillkommene Erweiterung des Gesichtskreises und einen gefährlichen Reiz zu selbstständiger Forschung befürchten mußte; auch bei der Lectüre der Classiker nahm man darauf, ob der

Inhalt der Fassungskraft der Schüler angemessen sey, gar keine Rücksicht, und in den drei untersten Klassen wurden z. B., recht bezeichnend für die Aeußerlichkeit des jesuitischen Unterrichts, Cicero's epistolae ad familiares gelesen. Das Hauptmittel, womit die Jesuiten der Kirche gehorsame Diener herauszubilden bemüht waren, war „die Aemulation," aber nicht im edleren Sinne dieses Wortes, sondern als leidenschaftlicher, neidischer und schadenfroher Ehrgeiz, zu welchem die Jesuiten ihre Schüler systematisch erzogen, durch Schandtafeln, womit ein dem Schüler entschlüpftes Wort der „gemeinen" d. h. der Muttersprache bestraft wurde, von welchem sich aber der Schüler durch Anbringen eines Andern wieder befreien konnte, durch auszeichnende Ehrenämter, Prämien, öffentliche Belobungen, womit selbst die „durch besondere Andacht leuchtenden" belohnt werden sollten; andererseits wurde die Andacht selbst so äußerlich aufgefaßt, daß Andachtsübungen als Strafe dictirt werden konnten. Körperliche Strafen wurden mit Recht nur selten und mit großer Vorsicht verhängt, daß aber die frommen Väter es dann unter ihrer Würde hielten, selbst an den Strafälligen sich zu vergreifen, und die Strafe einem nicht zum Orden gehörigen Corrector überließen, zeugt hinlänglich für die gemüthlose Unkindlichkeit der jesuitischen Erziehung, und in wahrhaft seelenmörderischer Weise tritt diese in dem Gesetze hervor, welches den Jesuitenzöglingen verbietet, an öffentlichen Schauspielen, insbesondere Hinrichtungen, Theil zu nehmen, von diesen letzteren aber die Hinrichtungen von Ketzern ausdrücklich ausnimmt. Dressur konnte bei solchen Grundsätzen zu Stande kommen, aber keine Bildung; trefflicher Unterricht in äußeren Kenntnissen und Fertigkeiten, aber keine wahre Erziehung, und wenn man mit dem hausväterlichen, gemüthvollen pädagogischen Walten Luthers, der die Kinder wie ein Vater liebte, weil er selbst das Muster eines Familienvaters war, die herzlose Pädagogik der Jesuiten vergleicht, so leuchtet einem die Wahrheit von Hippel's Ausspruch ein: „Kinder sollte man keinem Menschen anvertrauen, der nicht selbst Kinder hat, oder gehabt hat." — Wie sehr noch bis auf den

heutigen Tag in katholischen Ländern, zumal in Oesterreich, die Schulen von dem Lehrplan der Jesuiten beherrscht sind, geht z. B. aus der im vorigen Jahre erschienenen anonymen Schrift: Aus dem Hörsaal. Studienbilder aus Oesterreich. Leipzig 1848, hervor.

Während die Jesuiten der freieren und vielseitigeren Bildung, deren Aufgabe Luthers umfassender Geist klar erkannt hatte, geflissentlich entgegenarbeiteten, blieben auch die ältesten protestantischen Pädagogen hinter jener Aufgabe zurück, theils in Folge einseitigerer Auffassung ihrer Aufgabe, theils aus Mangel an Unterrichtsmitteln, durch welche die im Allgemeinen als richtig erkannten Erziehungsprincipien im Einzelnen hätten verwirklicht werden können. Fünf Männer sind es vorzüglich, deren wir hier zu gedenken haben. Philipp Melanchthon (geb. 1497, † 1560; über seine pädagogische Bedeutung vgl. man K. Wagners Aufsatz in Nr. 27 u. 28 der Allg. Schulzeitung von 1848) wirkte in seinen männlichen Jahren zwar nur in der uns hier nicht berührenden akademischen Sphäre unmittelbar pädagogisch ein, dagegen erwarb er sich ein großes pädagogisches Verdienst einerseits durch seine über das Gesammtgebiet des Unterrichtes sich erstreckenden Lehrbücher, von welchen wir hier nur seine noch bis in die neueste Zeit nachwirkende lateinische Grammatik nennen wollen, andererseits durch seine bei mehrfacher Gelegenheit ertheilten Rathschläge und Anweisungen in Bezug auf Schuleinrichtung, unter welchen seine von Luther bevorwortete „Evangelische Schul- und Kirchenordnung vom Jahre 1528" (neu herausgegeben von Karl Weber, Schlüchtern 1844) die erste Stelle einnimmt. Valentin Friedland dagegen, gewöhnlich nach seinem Geburtsorte Trozendorf genannt (geb. 1490, † 1556; wir besitzen über ihn zwei schätzenswerthe Monographieen, von Pinzger, Hirschberg, 1825, und von Löschke, 1842) wirkte als „Dictator perpetuus" seiner republikanisch gegliederten Schule zu Goldberg vorzugsweise als praktischer Schulmann, durch unermüdlichen Eifer, gründliche Kenntnisse und sicheren Tact gleich ausgezeichnet. Johannes Sturm (geb.

1507, † 1583, seit 1538 Rector in Straßburg; über ihn ist zu vgl. Strobel, histoire du Gymnase protestant de Strasbourg. Strasbourg 1838) hat das Verdienst, die Unterrichtsmethode und Schuleinrichtung, wie sie dem Bildungsideal jener Zeit entsprach, am meisten ins Einzelne ausgebildet zu haben, so daß er, wie Melanchthon als der praeceptor Germaniae, als der eigentliche Normalrector Deutschlands betrachtet werden kann. Michael Neander (geb. 1525, † 1595, vgl. W. Havemann, Mittheilungen aus dem Leben von Michael Neander. Ein Beitrag zur Reformations- und Sittengeschichte des XVI. Jahrhunderts. Göttingen 1841), der treffliche Rector der Schule zu Ilfeld, machte sich vorzüglich durch die Populariſirung der melanchthon'schen Lehrbücher und durch Herausgabe eigner verdient. Würdig schließt sich endlich an dies edle pädagogische Quadrifolium mit seinem frommen, treuen, innigen und kräftigen Wirken Johann Gigas (geb. 1515, † 1581) an, der erste Rector von Schulpforte, vgl. Schmieder, Erinnerungsblätter zur dritten Jubelfeier von Pforta; das Leben und Wirken der übrigen ist auch von K. v. Raumer a. a. O. trefflich dargestellt. — Das gemeinschaftliche Bildungsideal aller dieser Männer hat Sturm in den Worten Sapiens atque eloquens pietas kurz und treffend ausgesprochen. Kern und Ziel aller Bildung also sollte die Frömmigkeit seyn, und durch das sapere und fari, sollte sie die würdigste Form der Erscheinung, die sicherste Grundlage für weitere Wirksamkeit erhalten. Woher aber die Weisheit und Beredsamkeit nehmen? Bei dieser Frage zeigte sich eben, was wir oben bereits andeuteten, daß jenen Pädagogen die den Bedürfnissen ihrer Zeit und ihres Volkes vollständig entsprechenden Unterrichtsmittel noch nicht zur Hand waren. Unterrichtet aber mußte doch werden, und so blieb denn nichts anderes übrig, als der vom classischen Alterthum überlieferten Muster sich zu bedienen. So wurde, indem man sich natürlich auf das näher liegende Lateinische vorzugsweise stützte, das sapere in der Kenntniß der Classiker, das fari in der möglichsten Aneignung eines ciceronianischen Styls in Rede und Schrift gesucht. Warum

sprachen die Lateiner besser lateinisch, als wir? fragt Sturm, und antwortet selbst sehr richtig: Weil sie lateinisch sprachen von Kindesbeinen an, zu Haus und auf dem Markte und mit Allen, mit welchen sie verkehrten. Was folgt nun daraus? Hierauf wäre die richtige Antwort gewesen: daß wir, eben weil wir alle jene Vortheile entbehren müssen, aufgeben müssen, so lateinisch zu reden, wie die Lateiner, uns dagegen bestreben müssen, in unserer Sprache zu leisten, was sie in der ihrigen. Sturm dagegen, und die gleichzeitigen Schulmänner mit ihm, antwortete: Der Fleiß der Lehrer muß die uns fehlenden vortheilhaften Verhältnisse künstlich zu ersetzen suchen. Wie weit man in dieser Beziehung gieng, beweisen schlagend folgende Verse aus einem Lobgedichte auf Trozendorf (bei Raumer a. a. O. I. S. 218, nach Pinzger angeführt):

Atque ita Romanam linguam transfudit in omnes,
Turpe ut haberetur, Teutonico ore loqui.
Audisses famulos famulasque Latina sonare,
Goldbergam in Latio crederis esse sitam.

Auch die Nothwendigkeit realistischen Unterrichtes erkannte man zwar an; aber die Tradition, deren Hülle man vom Buche der Offenbarung wegzuziehen gewagt hatte, gestattete noch nicht in dem Buche der Natur unbefangen mit eignen Augen zu lesen: man trieb Mathematik nach Euklid, Naturkunde nach Plinius, Geographie nach Mela, Geschichte nach Tacitus u. s. w. Der Realismus jener Zeit war, wie Raumer es sehr treffend bezeichnet hat, ein rein verbaler. Die Nachtheile einer so einseitigen Schulbildung konnten durch so frische, tüchtige Persönlichkeiten, wie die eines Sturm, Trozendorf, Gigas, einigermaßen aufgehoben werden, bei anderen aber mußte sie zur größten Pedanterie und Aeußerlichkeit führen. Freiere Entwicklung, vielseitigere Bildung, lebendigere Beziehung der Schule zum Leben that dringend Noth.

Die allgemeinen Principien einer diesem Bedürfnisse entsprechenden Pädagogik wurden von Baco und Montaigne ausgesprochen. Franz Baco von Verulam (geb.

1561, † 1626) hat namentlich durch seine gesammte Geisteserichtung, durch welche er auf die philosophische Entwicklung so bedeutenden Einfluß übte, indirect auch auf die Pädagogik sehr wesentlich eingewirkt, zunächst dadurch, daß er neue Unterrichtsgegenstände, die Realien, zu verdienter Geltung zu bringen suchte, und indem er darauf drang, daß man sich bei Beschäftigung mit jenen von verjährten Traditionen frei mache und mit eigenen Augen sehe, von Beobachtung des Einzelnen auf dem Wege der Induction allmälig zu allgemeinen Wahrheiten sich erhebend, trug er nicht allein wesentlich dazu bei, daß das seither verschloßne Buch der Natur freier Betrachtung geöffnet würde, sondern er gab auch der Pädagogik bereits die Grundzüge jener Methode an die Hand, welche als die des von der lebendigen Anschauung ausgehenden, wahrhaft bildenden, elementarischen Unterrichtes durch Pestalozzi nunmehr zu allgemeiner Anerkennung gekommen ist. Daß Baco für Erziehung im engeren Sinne von geringerer Bedeutung seyn werde, läßt sich ebenfalls bei seiner Richtung und seinem Charakter nicht anders erwarten, doch finden sich auch in dieser Beziehung in seiner Schrift de augmentis scientiarum (lib. VI. c. IV.) einzelne höchst treffende Bemerkungen, welche sich auf die Vorzüge des öffentlichen Unterrichtes vor dem privaten, auf die Berücksichtigung der verschiedenen Kräfte und Charaktere der Zöglinge u. dgl. beziehen. Uebrigens ist Baco auch in Bezug auf Verkennung origineller, genialer Geisteskraft und der auf ihr beruhenden schönen Kunst, so wie in Bezug auf die Ueberschätzung der äußerlichen Methode späteren pädagogischen Neuerern vorangegangen. Vgl. über Baco's Bedeutung für Methodik, insbesondere des Sprachunterrichts: C. Chr. W. Baur, Bacon von Verulam und unsere lat. Schulgrammatiken. Darmstadt 1826. — Vorzugsweise auf die eigentliche Erziehung beziehen sich die pädagogischen Grundsätze, welche Michael Montaigne (geb. 1533, † 1592) besonders im 24. u. 25. Cap. seiner essays ausgesprochen hat. An ihm selbst hatte sein Vater pädagogische Experimente machen lassen von einem deutschen Hofmeister, welcher schon vom ersten Lallen des Kindes an,

unterstützt durch die lateinisch radebrechenden Eltern, Knechte und Mägde, ohne Regeln durch lebendige Uebung ihm das Lateinische beibringen mußte, und mit diesem Unterricht verband sich denn eine so weichliche Zucht, daß der Knabe, um ihn nicht zu verstimmen, nicht anders, als durch sanfte Musik vom Schlafe erweckt wurde. Man kann sagen, daß Montaigne nur theorisirte, was an ihm praktisch versucht worden war. Die Wahrheit der von ihm ausgesprochenen pädagogischen Ansichten läßt sich in die Forderung zusammenfassen, daß die Erziehung das Kind nicht in gewisse, durch die Gewohnheit geheiligte Formen einzwängen, es vielmehr auf eine seiner Natur und Eigenthümlichkeit entsprechende Weise ausgebildet werden solle. In Folge hiervon forderte er zunächst einen von der kindlichen Anschauung ausgehenden, Aufmerksamkeit und Urtheil des Kindes stärkenden, seine Kraft übenden und stets seine Selbstthätigkeit anregenden wahrhaft bildenden Unterricht, dann Rücksicht auf die Realien und Bekanntschaft mit der Sache, bevor man um das rechte Wort sich bemühe, ferner sorgsame Pflege und Uebung des Körpers und endlich, im Gegensatze gegen den die Individualität unterdrückenden starren Schlendrian der öffentlichen Schulen, eine der Individualität sich anschmiegende Hofmeistererziehung. Alle diese Forderungen waren gegenüber der Einseitigkeit der herrschenden Erziehung wohl berechtigt, freilich aber riß ihn der Eifer der Opposition oft genug über die Gränze der Wahrheit hinaus zu dem entgegengesetzten Extreme fort: der bildende Unterricht schlug in einen spielenden, die billige Berücksichtigung der Realien in eine gemeine Richtung auf das materiell Nützliche, die Pflege des Leibes in dessen Verweichlichung um, und über factische Mängel der herrschenden Schulen wurden die von Baco mit vollem Rechte anerkannten großen Vorzüge eines richtig geleiteten öffentlichen Unterrichtes verkannt. In allen diesen Wahrheiten und Irrthümern aber ist Montaigne der Vorgänger Rousseaus, auch darin, daß der richtige Grundsatz, die frühere Erziehung habe deswegen nichts geleistet, weil sie die Natur des Zöglings nicht berücksichtigt, sich ihm oft ge-

nug in den grundfalschen Satz umwandelte, der die Pädagogik bis auf den heutigen Tag verwirrt hat, daß der Zögling von Natur ganz gut sey und erst böse werde durch die Gesellschaft und die Erziehung. Es ist, als ob Rousseau's pädagogische Schriften nur die Ausführung wären der von Montaigne gelieferten Texte.

Es waren vorzüglich deutsche Pädagogen, welche auf dem Grunde der von Baco und Montaigne angeregten Principien eine Reform der Schulen erstrebten. Die in verschiedener Form ausgesprochenen Ansichten und Grundsätze dieser pädagogischen Neuerer lassen sich auf folgende Hauptpunkte zurückführen. 1) Der Muttersprache, den Realien, der Uebung des Körpers, welche bis dahin in den Schulen völlig vernachlässigt worden waren, ist bei dem Unterrichte eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen. 2) Dabei ist nach einer naturgemäßen Methode zu verfahren. Es behaupteten diese Neuerer zuerst überhaupt Methode zu haben und zwar eine durchaus untrügliche, welche jeden, der nur Menschenverstand habe, sicher zum Ziele führen müsse. 3) Da sie somit nur an den Allen gemeinschaftlichen Menschenverstand sich wandten, so folgt daraus der einseitige Intellectualismus ihres Verfahrens, die Vernachlässigung individueller Eigenthümlichkeit und damit zugleich die grasse Unpoesie, welche ihre pädagogischen Systeme charakterisirt. 4) Aus der Naturgemäßheit der Methode wurde gefolgert, daß die Kinder unter ihrer Leitung mit Lust und Liebe lernen müssen, und so gab man das im Gegensatz gegen die rohe Härte früherer Schulzucht sehr lockende Versprechen, daß alle Strafen überflüssig seyn würden. 5) Aus dem blinden Vertrauen auf die oft in wahrhaft marktschreierischer Weise ausgebotene äußerliche Methode erklärt sich dann endlich auch die Geringschätzung der unmethodischen Vorzeit. — Wolfgang Ratich (geb. 1571, † 1635; vgl. über ihn Niemeyer's Mittheilungen, in 4 Examenprogrammen von 1840—1843) machte zuerst von diesen Neuerern großes Aufsehen, indem er 1612 bei Gelegenheit der Krönung Kaisers Matthias den protestirenden Fürsten zu Frankfurt ein Memorial übergab,

worin er nicht blos eine leichtere Methode zur schnelleren Erlernung der Sprachen und eine zu diesem Zwecke zu gründende Musterschule, sondern auch dem ganzen Reich „ein einträchtige Sprach, ein einträchtige Regierung und endlich auch ein einträchtige Religion“ verhieß. Wenn man lies't, wie Ratich den Terenz zum Grundbuch in seiner Schule macht, wie er mit dessen Hülfe, ohne Auswendiglernen, ohne schriftliche Uebungen, die Schüler Latein lehren will, blos durch stete laute Wiederholung des mit wörtlicher Uebersetzung verbundenen Grundtextes in der Schule selbst, so glaubt man, eine Schrift von Hamilton, oder Jacotot in Händen zu haben, nur daß dergleichen Illusionen damals weit verzeihlicher waren, als jetzt, wo sie eben die Probe der Geschichte zu ihrem Nachtheil bereits bestanden haben. Wie äußerlich Ratich, des bedeutsamen Einflusses der Persönlichkeit des Erziehers auf den Zögling ganz vergessend, seine Methode wie ein Recept ansah, geht aus seiner Erklärung hervor: „er wolle seine Erfindungen nur einem Könige theuer verkaufen, unter Bedingung, daß die Gelehrten, denen er sie mittheilte, verpflichtet würden, dieselbe zu vertheidigen.“ Der Umstand übrigens, daß Ratich die allgemein gefühlten Schwächen des früheren Schulunterrichts scharfsinnig erkannte und klar darlegte, in vieler Beziehung auch das Richtige empfahl, z. B. Beschränkung des Unterrichtes auf das Wesentliche, überall Ausgehen von der Muttersprache, Abfassung zweckmäßiger Lehrbücher und dann möglichstes Beibehalten derselben, Anregung des Interesse der Kinder an der Stelle des Zwanges durch niederdrückende Strafen u. dgl., alles dies wandte seinen Plänen die Aufmerksamkeit vieler ausgezeichneten Zeitgenossen zu. Außer dem Pfalzgraf Wolfgang Wilhelm von Neuburg, Landgraf Ludwig von Hessen-Darmstadt, der verwittweten Herzogin Dorothea von Weimar und ihrem Bruder, Fürst Ludwig von Anhalt-Köthen, ist hier besonders der große Oxenstierna zu nennen, dessen Schlußurtheil über Ratich's Methode sehr treffend besagte, daß dieser die Gebrechen der Schulen nicht übel aufdecke, die hinreichenden Heilmittel aber auch nicht zu bieten wisse. Fürst Ludwig unterstützte den pä-

dagogischen Reformator, daß er zu Köthen nach seinem Plane eine Musterschule einrichten konnte; Landgraf Ludwig forderte den ausgezeichneten Orientalisten und Pädagogen Christoph Helwig (geb. 1581, † 1617), Professor der Theologie zu Gießen, und seinen Collegen Jung; Herzogin Dorothea die Jenenser Professoren Grawer, Brandel, Walther und Wolf zu einem Gutachten über Ratich's Methode auf. Das Gießener Gutachten erschien 1613, das Jenenser 1614, und beide fielen günstig für Ratich aus. (Ich habe durch die Güte des Herrn Geheimerath Nebel beide Gutachten in den ältesten, in den angeführten Jahren zu Frankfurt erschienenen Ausgaben vor mir, gefolgt von Luthers „treuherziger Vermahnung an die Bürgermeister u. s. w., daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen," und von einer pädagogischen Aehrenlese aus andern Schriften Luthers, woran sich endlich ein „Nachbericht" der beiden Gießener Professoren „von der newen Lehrkunst Wolfgangi Ratichii" reiht; hier heißt es unter Andern, in ähnlichem Sinne, wie später Fichte Pestalozzi's Methode empfahl, sehr schön: „Wie mag aber allen solchen erzehlten Gebrechen aller Stände gerahten werden? Wir müssen freylich die Hülffmittel da holen, daher der Schaden erwachsen ist: in Schulen ligt der Ursprung der Kranckheit. In Schulen muß die Artzenei gesucht werden.") Auch der treffliche Joh. Balth. Schupp († 1661) verkannte Ratich's wahres Verdienst nicht, ohne gerade zum Vertheidiger seiner Methode zu werden. Er selbst, wohl der beste deutsche Prosaiker seiner Zeit, hat besonders in seinem „teutschen Lehrmeister" (im 2. Theil seiner Schriften, S. 180—201, und daraus in Wackernagel's Proben der deutschen Prosa, I., S. 762—796), bei aller Hochschätzung des classischen Alterthums, der Einführung der deutschen Muttersprache in die Schule kräftigst das Wort geredet, und sagt dort z. B., gegenüber den Verirrungen von Jakob Sturm u. A., den rechten Weg zu deutscher Bildung wohl erkennend: „Es ist die Weisheit an keine Sprach gebunden. Warumb solte ich nicht in Teutscher Sprache eben so wohl lernen können, wie ich Gott erkennen, lieben und ehren solle, als in Lateinischer? Warumb

solte ich nicht eben so wohl in Teutscher Sprache lernen können, wie ich einem Kranken helffen könne, auff Teutsch, als auf Griechisch oder Arabisch? Die Franzosen und Italiener lehren und lernen alle Facultäten und freyen Künste in ihrer Mutter-sprache. — — Cicero hätte lange reden müssen, wenn er zu der perfection hätte kommen sollen in der Griechischen Sprache, zu welcher er in der Lateinischen als in seiner Muttersprache kam." — Dem Beifall, welchen Ratichs Theorie fand, kamen seine praktischen Erfolge freilich nicht im mindesten gleich. Glücklicher war in dieser Beziehung der ehrwürdige Amos Comenius (geb. 1592 zu Comnia in Mähren, studirt er zu Herborn, wirkt dann als Prediger, Lehrer und pädagogischer Theoretiker in Mähren, Polen, Schlesien, England, Schweden, Ungarn, † 1671 zu Amsterdam). In seinen methodischen Grundsätzen mit Ratich vielfach einverstanden, blieb er durch die Tiefe und den Reichthum seines frommen Gemüthes vor der Einseitigkeit und Aeußerlichkeit bewahrt, welche wir bei jenem wahrnehmen, und war zugleich in der Ausführung seiner Principien weit praktischer: von Vielem, was die von Pestalozzi ausgehende neuere Didactik festgestellt hat, finden wir bereits bei Comenius sehr ausgebildete Anfänge. Den nachhaltigsten pädagogischen Einfluß hat sein orbis pictus (zuerst 1657) geübt, welcher von dem durch die Lectüre Baco's vorzüglich angeregten Realismus seines Verfassers Zeugniß ablegt. Freilich sind die Realien hier erst in bildlicher Darstellung der Anschauung der Schüler dargeboten, und da die Erklärung der aus dem alltäglichen modernen Leben entnommenen Gegenstände immer noch auch in lateinischer Sprache vor sich gehen muß, so hat dieser orbis pictus zur Ausbildung jenes „Küchen- und Kellerlatein" nicht wenig beigetragen.

Die genannten Neuerer begannen mit Ausbildung der abstrakten pädagogischen Theorie, und suchten diese gleichsam von oben herab in die Schulen einzuführen. Wie sehr auch Comenius auf eine allgemeine, alle Geschlechter und Stände umfassende Volksbildung drang: es lag in der Natur jenes Verfahrens, daß seine Wirkung eine vereinzelte blieb. Von an-

derer Seite aber kam ihm eine andere Wirksamkeit entgegen, welche das Volk an der Wurzel seines inneren Lebens, an der religiösen Seite fassend, zunächst eine gründliche religiöse Erkenntniß, dann, auf dem Grunde derselben, praktische Tüchtigkeit erstrebte. Diese Wirksamkeit gieng von dem alten Pietismus aus, welcher, wie auf kirchlichem Gebiete gegen den starren Dogmatismus, so auf pädagogischem gegen den herrschenden unlebendigen Schlendrian kräftigst reagirte. Hier wurde energisch, wie es seit Luther nicht geschehen war, allgemeine Volksbildung, insbesondere in Bezug auf die verwahrlosten niederen Classen der Gesellschaft, nicht blos gefordert, sondern es wurde auch mit unermüdlichem, heiligem Eifer für ihre Verwirklichung gewirkt. Das von A. H. Francke (†1727) seit 1694 begründete Waisenhaus zu Halle war Mittelpunkt und Musteranstalt für diese Bestrebungen, deren großes Verdienst darin besteht, daß sie nicht blos um Unterricht, sondern vorzugsweise um eigentliche Erziehung sich bemühten, daß sie den Realien, und zwar nicht blos in den Bildern des Comenius, die gebührende Stelle einräumten und dabei von der Tyrannei des Lateinischen sich emancipirten; daß eine einseitige Auffassung der Aufgabe religiöser Bildung sie eine Zeit lang die classischen Studien vernachlässigen ließ, kann man dagegen wohl in den Kauf nehmen.

Ein Jahr vor Ph. J. Spener, dem Begründer der sogenannten pietistischen Richtung, starb ein Mann, welcher, während jene Richtung in den niederen Schichten des Volkes segensreich wirkte, vorzugsweise den höheren Ständen neue Erziehungsprincipien verkündete. Dieser Mann war John Locke. Er war im Jahre 1632 zu Wrington bei Bristol geboren, aus vornehmem Geschlechte, aber ohne Vermögen. Als Zögling der Westminsterschule in London lernte er die finstere Strenge altenglischer Schulen kennen, dann im Christkirchcollegium zu Oxford die leere Künste der sogenannten aristotelischen Dialectik verachten. Nachdem er im Jahr 1664 als Gesandtschaftssecretär in Berlin gewesen war, finden wir ihn seit 1666 bei dem Grafen Shaftesbury, dessen kränklichen Sohn er mit vielem

Glück erzog, und dem er dann, während der kurzen Zeit, da der Graf Großkanzler war, als Sekretär diente. Später vertrieben ihn die politischen Stürme nach Holland, von wo er 1689 zurückkehrte. Nachdem er sich in seinen letzten Lebensjahren besonders mit exegetischen Studien über das neue Testament beschäftigt, starb er 1704 unter dem Vorlesen eines Psalmes. Sein wichtiges pädagogisches Werk, „Gedanken über Erziehung der Kinder" (some thoughts concerning education) ist aus Briefen an einen Freund entstanden und erschien zuerst 1693; eine deutsche Uebersetzung davon findet sich im 9. Bande des Campe'schen Revisionswerkes. Die Vorschriften, welche Locke hier giebt, stehen in innigster Beziehung zu dem, was er, namentlich bei Erziehung des jungen Shaftesbury, praktisch versucht und erfahren hatte. Der Umstand, daß er seinen Zögling zum Staatsmanne zu bilden hatte, erklärt, warum in seinen pädagogischen Grundsätzen hinter der Rücksicht auf die äußere gesellschaftliche Gewandtheit die auf den Unterricht sehr zurücktritt, welchen Locke nur spielend gegeben und auf die Gegenstände beschränkt wissen will, von welchen im öffentlichen Leben Nutzen zu erwarten ist, während er Poesie und Kunst mit flacher Geringschätzung behandelt. Aus dem weiteren Umstande, daß der kränkliche junge Shaftesbury vor Allem körperlich zu kräftigen war, ergab sich Locke's besondere Werthlegung auf die leibliche Seite der Erziehung, sowie endlich aus seiner Abneigung gegen die Härte der englischen Schulzucht und der Liebe zu seinem späteren Beruf die Herabsetzung der öffentlichen gegen die Hofmeistererziehung hervorgieng. Uebrigens hat sich Locke gerade in diesen beiden Beziehungen großes Verdienst erworben: das pädagogische Princip, welches an der Spitze seiner Schrift steht, „eine gesunde Seele in einem gesunden Körper!" konnte namentlich den höheren Ständen jener Zeit nicht dringend genug an's Herz gelegt werden, und die Vorschriften, welche Locke in dieser Beziehung giebt, sind, von einzelnen Sonderbarkeiten abgesehen, meist sehr sachgemäß. Wenn er ferner an der Stelle einer harten und rohen Behandlung der Kinder manchmal

allerdings eine zu weichliche empfiehlt, so hat er doch auch in dieser Beziehung sehr beherzigenswerthe Grundsätze aufgestellt, von welchen wir als den wichtigsten den hervorheben, daß der Erzieher, anstatt durch stetes Befehlen und sofortiges Bestrafen der Ungehorsamen die Kinder zu verwirren und einzuschüchtern oder zu erbittern, sich vielmehr bemühen solle, diese durch sorgsame Leitung und Ueberwachung an ein gesetzmäßiges Verhalten zu gewöhnen. Auch daß Locke, statt der Furcht vor körperlicher Züchtigung, vielmehr das Streben nach der Achtung und Anerkennung bei den Mitmenschen als Motiv zur Pflichterfüllung zur Geltung gebracht wissen will, ist durchaus zu billigen. Uebrigens hat Locke im Bestreben, das natürliche Recht des Zöglings gegenüber den starren Formen einer verkehrten Erziehungsweise zu schützen, sich verleiten lassen, dessen Pflicht gegen die Gattung zu vernachlässigen. Ihm ist der Zögling als egoistisch isolirtes Subject, nicht als lebendiges Glied im Organismus der Menschheit, Gegenstand der pädagogischen Bemühung, und so hat Locke wesentlich beigetragen zur Förderung jener Einseitigkeit in der Auffassung der pädagogischen Aufgabe, welche die Beziehung des Zöglings zur Gattung übersieht, und, von Rousseau auf die Spitze getrieben, noch bis in die neuesten pädagogischen Theorieen ihren nachtheiligen Einfluß erstreckt hat. Obgleich Locke's Werk in verschiedene Sprachen übersetzt und weit verbreitet wurde, so brachte es doch einen eigentlichen Umschwung in der Pädagogik nicht hervor. Locke begnügte sich, zu milde, mit der ruhigen Darlegung dessen, was er als richtig erkannt hatte; aber die schlaffe Zeit mußte mit Ruthenstreichen geweckt werden, sie mußte erst das Luftgebäude ihres nichtigen Treibens mit schonungslosen Streichen zertrümmert vor sich sehen, wenn sie sich bessern sollte.

Dazu verhalf ihr Jean Jacques Rousseau. Bei Beurtheilung dieses Mannes, welcher in seinem contrat social und in seinem Emile der politischen und der pädagogischen Revolution ihren Codex gegeben hat, findet man sich in demselben Falle, wie bei Beurtheilung der Revolution selbst. Diese hat

uns von vielen Mißbräuchen befreit und insbesondere das Recht des Individuums, am Leben des Ganzen selbstständigen Antheil zu nehmen, zur Anerkennung gebracht; auf der andern Seite aber war sie mit extremen Bestrebungen und furchtbaren Verirrungen verbunden, und die Persönlichkeiten, welche als Träger der neuen Ideen auftraten, stehen keineswegs immer in sittlicher Gediegenheit und Reinheit da. Alles dies läßt sich auf Rousseau anwenden. Und je nachdem nun ein Beurtheiler, in mehr progressiver Tendenz, den Muth und die Schärfe vorzugsweise berücksichtigte, womit Rousseau alte Mißbräuche verfolgte, oder, mehr conservativ, vorzugsweise an das gute Alte dachte, welches Rousseau's Uebereilung ignorirt oder verworfen hatte, und an die neuen Irrthümer, die er verkündet, fielen die Urtheile über ihn ganz verschieden aus. Möge hier der Versuch gelingen, ihm nach jeder Seite hin sein Recht werden zu lassen! — Rousseau war der Sohn protestantischer Eltern und 1712 zu Genf geboren. Seine Geburt brachte seiner Mutter den Tod. Der auf diese Weise der sorgfältigen mütterlichen Pflege beraubte lebhafte und zu früh reife Knabe gab sich, sobald er nur lesen konnte, gemeinschaftlich mit dem Vater, einem Uhrmacher, der maaß- und planlosesten Romanlectüre mit wahrer Leidenschaft hin. Dabei vermochte ihm den Mangel einer geregelten Schulbildung sein späterer Aufenthalt bei einem Pfarrer keineswegs zu ersetzen. Einem Kupferstecher, zu dem er in die Lehre gethan war, entlief er, und, von einem katholischen Geistlichen an eine Frau von Warens in Annecy empfohlen, wurde er (1728) nach Turin in das hospice de catechumènes geschickt, wo er katholisch gemacht wurde. Im Jahre 1732 finden wir ihn wieder bei seiner Gönnerin, und zwar nicht eben im reinsten Verhältnisse zu ihr, in Chambery, mit dem Studium der neueren Philosophie und Mathematik beschäftigt. Ein Versuch, bei einem Herrn von Mably in Lyon als praktischer Erzieher zu wirken, mißlingt nach Rousseau's eigenem Geständnisse vollständig. Im Jahre 1741 beginnt sein längerer, nur durch die achtzehn Monate, während welcher er in Venedig bei dem

Grafen Montaigu als Gesandtschaftssecretär arbeitete, unterbrochener Aufenthalt in Paris. Hier lebte er mit Therese la Vasseur in wilder Ehe — die Kinder wurden in's Findelhaus geschickt — und kam gleichzeitig, selbst mehrfach literarisch beschäftigt, mit den bedeutendsten literarischen Notabilitäten jener Zeit in Beziehung. Nachdem er (1754) in Genf wieder reformirt geworden war, bereitete er in L'Heremitage (1756) seine drei Hauptwerke vor, welche er in Montmorency (1757) verfaßte, die Nouvelle Héloïse, den Contrat social und den Emile. Das Erscheinen des letztgenannten Werkes (1762) nöthigte ihn zur Flucht. Aus Yverdon nach Motiers in dem unter Friedrich's II. Oberhoheit stehenden Fürstenthume Neuschatel, von da auf die Petersinsel im Bieler See, und von hier wiederum (1766) nach Paris vertrieben, hielt er sich auf Hume's Einladung kurze Zeit in England auf und starb 1788 in Ermenoville, einem Gute des Marquis von Girardin. Seine Gebeine wurden in der Revolutionszeit im Pantheon beigesetzt. — Nach einem solchen Lebensgange wird man, trotz der ausgezeichneten Naturgaben Rousseau's, nicht anders erwarten, als daß sein reicher, kräftiger Geist nur in vereinzelten, von Wolken des Irrthums umhüllten Lichtblitzen sich werde offenbart haben, daß er einzelner Regungen sittlicher Begeisterung wohl werde fähig gewesen seyn, eine feste sittliche Grundlage aber und wahre Harmonie seinem Leben werde gefehlt haben, daß endlich ein Mann, der, von seiner ersten Kindheit an selbst der innigen und zarten mütterlichen Pflege entbehrend, nachher durch sein Leben die sittlichen Gesetze, auf welchen das Heiligthum der Familie beruht, so gröblich beleidigte, auch in Bezug auf Erziehung, welche nur in jenem heiligen Kreise fest Wurzel schlagen kann, nicht immer die lautere Wahrheit werde verkündet haben. Anzuerkennen ist die Selbstverleugnung, womit Rousseau die besseren Jugendeindrücke, welche ihm von der streng religiösen Zucht und Ordnung seiner protestantischen Vaterstadt geblieben waren, inmitten des Pariser Lebens treu bewahrte, und den vielfachen Aufforderungen, mit der Masse in den Strudel des Eigen-

nutzes und der Genußsucht sich zu stürzen, widerstand. Er hatte den genialen Blick, der den Punkt erkannte, an welchem sein Zeitalter gefaßt werden mußte, die Keckheit, durch frappante Behauptungen die Aufmerksamkeit auf sich zu richten, den Muth, sie allen Ansprüchen des Herkommens und des Vorurtheils zum Trotz zu vertheidigen, und die Gabe, durch eine verführerische Dialectik und eine hinreißende Beredsamkeit für seine Ansichten zu gewinnen. Uns mögen viele seiner Ansichten bald als überschwengliche Träume eines Schwärmers, bald als giftige Ausfälle eines Menschenhassers erscheinen; aber es ist eben unbillig, an seine Werke den Maaßstab unserer Zeit anzulegen, die zum Theil nach den von ihm verkündeten Lehren bereits umgestaltet ist. Seine Schriften müssen vielmehr im Zusammenhang mit der Zeit betrachtet werden, aus welcher sie geboren sind. Und da wird man seine Polemik gegen das Christenthum milder beurtheilen, wenn man erwägt, daß in den Kreisen, für welche Rousseau schrieb, von dem Christenthum nichts übrig war, als ein todtes, von der Masse fast vergessenes Dogma und der heuchlerische Prunk des äußeren Gottesdienstes; man wird sein Zurückbeschwören des Naturzustandes verzeihlicher finden, wenn man sieht, daß damals Lord Chesterfield z. B. seinem Sohne systematischen Unterricht darüber ertheilen konnte, „wie es anzufangen sey, wenn man jede weibliche Tugend zerstören wolle," um dann die Verführten als Werkzeuge für diplomatische Zwecke zu gebrauchen. Rousseau sah mit dem, was man Bildung nannte, überall die vollständigste sittliche Verwilderung verbunden : war es ein Wunder, daß er die Bildung als Ursache des Verderbnisses ansah, und lieber die Rohheit des Urzustandes wieder wollte, um nur auch seine Unverdorbenheit wieder zu gewinnen? Diese Bemerkungen sollen Rousseau keineswegs von aller Schuld freisprechen, wohl aber verhindern, daß man Fehler, welche die Fehler seines Zeitalters waren, nicht ihm allein aufbürde. Wie sehr Rousseau ein Sohn seiner Zeit war, tritt nirgends deutlicher hervor, als bei einem Ereignisse, welches überhaupt einen Wendepunkt in Rousseau's Leben bildet, bei seiner Beant-

wortung einer von der Akademie zu Dijon gestellten Preisfrage. Die genannte Akademie hatte im Jahr 1749 die Preisfrage zur Lösung aufgegeben, „ob die Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste zur Reinigung der Sitten beigetragen habe" („Si le rétablissement des sciences et des arts a contribué à épurer les mœurs"). Rousseau gab ihr die Wendung: „Haben die Fortschritte der Wissenschaften und Künste zur Verderbniß, oder zur Läuterung der Sitten beigetragen?" und indem er nach seiner Weise das Kind mit dem Bade ausschüttete, bejahte er den ersten Theil dieser Doppelfrage eben so entschieden, als er den zweiten verneinte, und — erhielt den Preis. Mit seiner Beantwortung dieser Frage steht seine wichtigste Erziehungsschrift, der Emil (Emile, ou de l'Education), im innigsten Zusammenhange. War es ein Wunder, wenn er, nachdem ein vaterländisches wissenschaftliches Colleg auf seine extremsten Ansichten gleichsam das bestätigende officielle Siegel gedrückt, nun auch in seinen pädagogischen Grundsätzen mit aller historischen Ueberlieferung und der dadurch bedingten Gesellschaft vollständig brach? In der neuen Heloise, welche die im Emil weitläufiger ausgeführten pädagogischen Ansichten schon großentheils enthält, sprach er, noch milder, sein pädagogisches Princip in den Worten aus: Tout consiste à ne pas gâter l'homme de la nature en l'appropriant à la société. Die Grundforderung des Emil ist die einer naturgemäßen Erziehung in jener einseitigen Weise, welche gleich durch die Anfangsworte des Emil charakterisirt wird: Tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses; tout dégenère entre les mains de l'homme. Mit Recht wandte sich jene Grundforderung gegen einen Unterricht, welcher nur die Mittheilung einer durch die Gewohnheit festgestellten Masse von Kenntnissen, nicht die Bildung der geistigen Kraft des Schülers sich zum Ziele setzte, und gegen eine Erziehung, welche, statt auf dem Grunde leiblicher Gesundheit und von einem festen sittlichen Kerne aus, den Zögling zu wahrer Selbstständigkeit allmälig hinzuführen, ganz äußerlich nur für die feststehenden Formen zustutzte, in welchen das nich-

tige gesellschaftliche Treiben sich bewegte. Bei der Art aber, wie Rousseau den Begriff „Natur" meist auffaßt, mußte er in entgegengesetzte Verkehrtheiten verfallen. Er verkennt, daß das Eigenthümliche der menschlichen Natur eben in der Fähigkeit besteht, über das Einzelne zum Allgemeinen, über das Menschliche zum Göttlichen, über das Natürliche im schlechten Sinne zum Geistigen sich zu erheben, und daß die menschliche Natur ihre Bestimmung nur in der Gesellschaft erreichen kann; und so versteht er unter den Forderungen der menschlichen Natur gewöhnlich nur den Inbegriff der sinnlichen Bedürfnisse des egoistisch isolirten Subjects, und thut sehr Unrecht, in diesem Sinne zu behaupten, daß der Mensch von Natur gut sey. Daher ist ihm nicht das Streben, die unabweisbaren Forderungen des göttlichen Gesetzes zu erfüllen, sondern der Wunsch nach sinnlichem Wohlseyn, der Egoismus die treibende Kraft bei der Erziehung; und wie somit seinen pädagogischen Ansichten die religiöse Grundlage überhaupt fehlt, so läßt er sich um der verkehrten Gestalt willen, in welcher es da und dort in seiner Umgebung ihm entgegentrat, insbesondere zur Verachtung des Christenthums hinreißen, ohne zu bedenken, daß der Begriff „Menschheit," den er so sehr urgirt, im Christenthum erst möglich geworden ist, und daß im christlichen Princip die Rechte der Individualität, welche er so einseitig geltend macht, mit ihren Pflichten gegen die Gattung und das allgemeine göttliche Gesetz zu jener Harmonie ausgeglichen sind, welche das Ziel aller wahren Erziehung bildet, also daß auch in pädagogischer Beziehung durch das Christenthum der Grund gelegt ist, außer dem Niemand einen andern legen kann. Wenn ferner Rousseau das Kind aus allem Zusammenhange mit der verderbten Gesellschaft und der Bildung des Zeitalters herausreißen will, so verliert er sich damit nicht allein, statt im frischen Leben für bessere Volksbildung begeistert zu wirken, engherzig in die beschränkte Sphäre der Hofmeistererziehung, sondern er stellt damit auch der Pädagogik einmal eine unmögliche, dann eine zu niedrige Aufgabe. Das erste gibt er selbst indirect damit zu, daß er für seinen von vorn an aus dem

Stande der Natur sich entwickelnden Emil ganz eigenthümliche Verhältnisse und das Ideal eines von den Fehlern des Zeitalters unberührt gebliebenen Erziehers erdichten muß. Charakteristisch ist in dieser Beziehung, daß Rousseau auf die Erzählung von Robinson Crusoe so hohen Werth legt, indem er damit eingesteht, daß nur die Einsamkeit einer wüsten Insel die Verhältnisse darbietet, in welchen eine vollständige Anwendung seiner Erziehungsmaximen möglich wäre. Zu niedrig aber stellt Rousseau die Aufgabe, weil die wahre Tugend nicht dadurch erzeugt wird, daß man entfernt, was die Sinnlichkeit etwa reizen könnte, sondern dadurch, daß man die Vernunft zur Ueberwindung der Versuchung stärkt. Die Aufgabe der Menschheit ist nicht, in der Einfachheit und Beschränkung der Urzeit zu verharren, sondern in den ganzen Reichthum fortschreitender Bildung einzugehen und doch die innere Reinheit sich zu bewahren. Man kann in dieser Beziehung die Schwäche der Rousseau'schen Theorie nicht treffender charakterisiren, als mit den Worten Fichte's: „Er schwächt die Sinnlichkeit, statt die Vernunft zu stärken." Endlich herrscht bei Rousseau, in Uebereinstimmung mit seinem Begriffe von Naturgemäßheit, bei Bestimmung der Unterrichtsgegenstände durchaus die Rücksicht auf den materiellen Nutzen vor. Daß nun in Rousseau's pädagogisches Utopien, wo Emils Hofmeister mit seinem Zöglinge experimentirt, doch gelegentlich die verachtete gesellschaftliche Bildung sich einschleicht, daß Rousseau die Vortheile der um ihrer Nachtheile willen gänzlich verstoßenen sich wohl zu Nutze zu machen weiß, daß, trotz der reinen, ganz guten Natur des Kindes, unserem Pädagogen doch hin und wieder Regeln entschlüpfen, wonach die Rohheit des natürlichen Eigenwillens des Kindes zu brechen sey, das ist kaum anders denkbar, und überhaupt ist Consequenz des Systems diejenige Eigenschaft, welche man im Emil am allerwenigsten suchen darf. Aber er soll auch kein System seyn, und es wäre sehr Unrecht, um jenes Mangels willen den Nutzen zu verkennen, welchen Rousseau der Entwicklung der Pädagogik gebracht. Dieser beruht auf einzelnen, in eindringendster Form

ausgesprochenen anregenden Grundgedanken: er brachte seinem Zeitalter zu klarem Bewußtseyn, daß die Zöglinge nicht blos äußerlich erlernen und zu bestimmten Fertigkeiten abgerichtet werden müssen, sondern daß sie erzogen werden müssen, daß der Kern ihres Wesens zu selbstständigem Leben erweckt, ihre natürliche Anlage entwickelt und ihre Individualität geachtet werden muß; er forderte, daß diese Erziehung nicht nach factisch geltenden traditionellen Regeln, sondern nach den im Wesen des Menschen begründeten und stets vollständiger zu erforschenden Gesetzen verfahre; er wollte an die Stelle von Nachtretern des alten Schlendrians denkende Pädagogen gesetzt wissen und gab somit zu einem steten lebendigen Fortschritt in der Pädagogik die kräftigste Anregung. — Um die im Vorstehenden in wenigen Zügen versuchte sehr schwierige Scheidung des Wahren von dem Verkehrten und Irreleitenden in Rousseau's pädagogischen Ansichten hat sich Raumer a. a. O. ein großes Verdienst erworben. Einen ausgezeichneten Vorgänger hat er in dieser Rücksicht an Fichte, welcher in seiner fünften Vorlesung „über die Bestimmung des Gelehrten" (Jena u. Leipzig 1794) eine Kritik der Rousseau'schen Pädagogik giebt; vgl. auch Dahlmann's Politik, S. 288 ff. — Das Belehrendste über Rousseau nach seinem Verhältnisse zu seiner Zeit bietet Schlosser in seiner Geschichte des 18. Jahrh. Heidelberg 1843. 2. Bd. 1. Abth. S. 474—507; 2. Abth. S. 20—41.

Während wir häufig finden, daß in Wissenschaften, welche vorzugsweise materielle Vortheile berühren, das deutsche Volk die leitenden Grundgedanken angiebt, deren Ausbeutung aber dem vorherrschend practischen Talent der Franzosen und Engländer überlassen muß, scheint es in Absicht auf die Gebiete, welche auf das geistige Leben vorzugsweise sich beziehen, umgekehrt zu seyn. In Bezug auf Pädagogik wenigstens fanden, wie früher die Ideen Baco's und Montaigne's, so auch „die geflügelten Samenkörner" der Rousseau'schen Grundsätze in Deutschland zuerst einen gedeihlichen Boden; und es ist für die verschiedene Richtung beider Nationen charakteristisch, daß, während in Frankreich Rousseau's politische Schriften mit der

dortigen politischen Umwälzung in nahen Zusammenhang traten, in Deutschland seine pädagogischen Principien die Erziehung umgestalteten. Schon im Jahre 1751 zeichnete Lessing Rousseau's Preisschrift, ohne ihre Schwächen zu verkennen, wegen ihres Ernstes vor andern Producten der frivolen französischen Literatur aus. In ähnlicher Weise hob Helfrich Peter Sturz in seinen Denkwürdigkeiten über Rousseau den Ernst der Gesinnung des Letzteren gegenüber von Voltaire's eitlen Witzeleien mit gebührender Anerkennung hervor. Schiller, in jugendlicher Erregbarkeit in Rousseau's abstracte kosmopolitische Begeisterung einstimmend, pries in dem Gedichte „Rousseau's Grab" „Rousseau, der aus Christen Menschen wirbt." Vorzüglich aber Klinger, dessen „Haupt- und Grundbuch", wie Göthe sagt (Dichtung und Wahrheit, II, S. 256), der Emil war, stellt in seiner „Geschichte eines Deutschen der neuesten Zeit" nur die erhabenere, würdigere Gestalt dar, zu welcher Rousseau's Schrift in einem reinen, ernsten, deutschen Gemüthe sich abspiegelte. Das Verdienst übrigens, für die Verbreitung und practische Anwendung der pädagogischen Grundsätze Rousseau's den eigentlichen Missionär gemacht zu haben, bleibt Johann Bernhard Basedow. Basedow war 1723 zu Hamburg geboren (er starb 1790). Seines Vaters, eines Perückenmachers, wahrhaft brutale Strenge konnte durch seine bis zum Wahnsinne melancholische Mutter nicht gemildert werden. So entbehrte auch er, wie Rousseau, in früher Kindheit schon der segensreichen Leitung frommer Mutterliebe, und frühe sich selbst überlassen, war er genöthigt, aus niedrigen und gemeinen Kreisen sich hervorzuarbeiten, von deren Fehlern er keineswegs unberührt blieb. In den verschiedensten, oft drückenden Verhältnissen, als Gymnasiast in Hamburg, wo Reimarus sein Lehrer war, als Student der Theologie in Leipzig, als Hofmeister in Holstein, als Professor der Ritterakademie zu Soroe, als Gymnasiallehrer zu Altona, sehen wir ihn nachher umhergeworfen, und es war die Folge dieses Lebensganges, wenn er sich, trotz ausgezeichneter Anlagen, doch nur eine halbe Bildung aneignete, und

seine Persönlichkeit stets etwas Unstätes, Barokes und Wüstes behielt. Aber die lebhafteste Begeisterung für die neuen pädagogischen Ideen erfüllte sein ganzes Wesen, und er hatte keinen andern Gedanken, als den, bei jeder Gelegenheit sie zu predigen und wirksam zu machen. Ein Elementarwerk, für welches Basedow so begeistert war, daß er von seiner Frau und dem Pfarrer nur mit Mühe abgehalten werden konnte, seiner Tochter bei der Taufe den Namen Praenumerantia Elementaria Philanthropia zu geben, und eine Musteranstalt sollten diesen Ideen Eingang verschaffen. Um Beides in das Werk zu setzen, reis'te Basedow, wie ein Musterreiter, Pränumeranten sammelnd umher, und durch seinen ungestümen Enthusiasmus und seine unwiderstehliche Zudringlichkeit brachte er es dahin, daß im Jahre 1774 sein Elementarwerk erschien und sein Philanthropin zu Dessau eröffnet werden konnte, welches bald der Mittelpunkt eines ausgebreiteten Interesse wurde, aber nur zehn Jahre blühte. Die aus den veränderten Zeitverhältnissen nothwendig sich ergebenden Modificationen vorausgesetzt, insbesondere bei der Wahl der Unterrichtsgegenstände eine vorherrschende Rücksicht auf das materiell Nützliche, sind Basedow's pädagogische Grundsätze im Ganzen dieselben, wie die oben (S. 57—60) angegebenen der früheren pädagogischen Neuerer, sie theilen mit diesen Vorzüge und Schwächen. An die Stelle des Mechanismus der früheren Erziehungsweise trat ein einseitiger, abstracter Intellectualismus, welcher die Bedeutung der individuellen Eigenthümlichkeit und der aus dieser entspringenden Kunst, wie die unabweisbaren Rechte geschichtlich gegebener Verhältnisse verkannte. Spielend und ohne alle Strafe und strenge Zucht sollte mit Hülfe dieser untrüglichen und alleinseligmachenden Methode den Kindern Sprach- und Sachkenntniß und eine für Juden und Christen, Katholiken und Protestanten gleichmäßig passende Religion beigebracht werden. Es konnte sich nicht fehlen, daß das Resultat dieser Tendenz vielfach eine eben so flache als selbstzufriedene Aufklärerei, namentlich in der Auffassung des Christenthums, und eine spielende Ungründlichkeit in der Wissenschaft war. Ueberhaupt er-

scheint Vieles, was in Basedow's Anstalt getrieben wurde, in unserer Zeit, welche durch die läuternde Erfahrung längst darüber hinausgeführt ist, als absurd und läppisch. Aber für die damalige Zeit war es ein neuer, wirklicher Fortschritt, wie dies schon allein das Interesse beweisen könnte, welches Kant an dem Philanthropinum nahm (vgl. den Artikel, welchen er 1777 in die Königsberger Zeitung einrücken ließ, bei Raumer II, S. 287 ff.). Nachdem nunmehr extreme und abentheuerliche Bestrebungen Basedow's in der Feuerprobe der Geschichte untergegangen sind, wird man ihm das Verdienst zuerkennen müssen, daß er vor Allem den Werth körperlicher Gesundheit, Uebung und Kräftigung, die Bedeutung der Realien und die Forderung, beim Unterricht auf Kraft und Bedürfniß der Zöglinge Rücksicht zu nehmen, und nicht blos durch Wort und Begriffe, sondern durch lebendige Anschauung zu belehren, bei den deutschen Erziehern zu allgemeiner Anerkennung gebracht hat. (Ueber Basedow vgl. man die treffliche Schilderung seiner Persönlichkeit bei Göthe, Dichtung und Wahrheit, III, S. 273 ff.; außerdem Schlosser a. a. O. II., 1, 622 ff.; II, 2, 98 ff.; Gervinus, Geschichte der poetischen Nationalliteratur der Deutschen, V, 337 ff.) — Die einflußreichsten Pädagogen, welche aus Basedow's Schule hervorgegangen sind und ihren Meister an practischem Talente weit übertrafen, sind J. H. Campe († 1818) und Ch. Gotth. Salzmann († 1811). Ersterer wirkte, nachdem er eine Zeit lang Lehrer am Philanthropin gewesen, hauptsächlich als pädagogischer Schriftsteller. Er faßte Basedow's Ideen etwas nüchterner und machte sie zum Gemeingute durch seine unzähligen, weitverbreiteten Schriften, in welchen freilich das Gute häufig durch einen Ueberfluß von seichtem Geschwätze bedeckt ist, und welche deshalb in hohem Grade den Zorn der genialen Männer jener Zeit erregten, aber doch der Masse die Ueberzeugung beibrachten, daß eine ernstere Betrachtung des Erziehungsgeschäftes der Mühe lohne. Salzmann, früher gleichfalls Lehrer am Philanthropin, bildete mit biederem, reinem Sinne seine Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal auf dem Grunde philan-

thropischer Grundsätze und mit besonnener Ausscheidung des Uebertriebenen zu einem schönen, patriarchalischen erweiterten Familienleben aus, aus welchem mannigfaltiger Segen erwuchs. Die Anstalt, in reizender Gegend am Fuße des Thüringerwaldes gelegen, besteht, nunmehr unter Leitung des Enkels ihres Gründers, des Herrn Ausfeld, noch fort.

Seinen Begriff von Erziehung spricht Salzmann aus, wenn er (Ameisenbüchlein, S. 27) sagt: „Nach meiner Meinung ist Erziehung Uebung und Entwickelung der jugendlichen Kräfte." Auch diese Definition ist aus jener einseitigen Auffassung hervorgegangen, an welcher seit Locke alle pädagogischen Theoretiker litten. Das Recht des Zöglings auf eine seiner Natur entsprechende Erziehung hatte man anerkannt, seine Stellung innerhalb der Menschheit aber und zu deren jeweiligem Standpunkte und fernerer Aufgabe und seine Pflicht gegen sie wurde übersehen. Auch jene Salzmann'sche Begriffsbestimmung giebt nur die Form, nicht Ziel und Grund der Erziehung an, das Ziel, welches darin besteht, daß der Zögling als tüchtiges lebendiges Glied in den Dienst des Ganzen eintrete; den Grund, welcher dadurch gelegt wird, daß das im Einzelnen sich aussprechende und im Ganzen waltende göttliche Gesetz zu wirksamem Bewußtseyn in dem Zöglinge gebracht wird. Jene einseitige Auffassung hatte dann nicht blos eine abstracte Leerheit in den Principien der neueren Pädagogen und den Mangel an frischem Eingreifen ihrer practischen Thätigkeit in die concreten Verhältnisse des wirklichen Lebens zur Folge, sondern es hängt damit auch auf's innigste der Umstand zusammen, daß wir bei ihnen die begeisterte Wirksamkeit für eine tüchtige allgemeine Volksbildung nicht finden, daß sie vielmehr vorzogen, in ihren nur Reichen zugänglichen Privatinstituten die Verwirklichung ihrer pädagogischen Theorieen zu versuchen. Zur Erkenntniß und Beseitigung aller dieser Mängel hat Pestalozzi das Wesentlichste beigetragen und dadurch eine neue Epoche in der Geschichte der Pädagogik begründet.

Johann Heinrich Pestalozzi war am 12. Januar 1746 zu Zürich geboren, wo sein Vater practischer Arzt war.

Seinen Vater verlor Pestalozzi im sechsten Lebensjahre und wuchs von da an unter der liebevollen Pflege seiner Mutter und einer alten, treuen Magd heran, ein Verhältniß, welches ebensowohl zur Bildung des reichen, tiefen, innigen Gemüthes des Knaben, als zur Begründung jenes Mangels an practischem Tact und an richtiger Würdigung und Behandlung äußerer Verhältnisse beitrug, welcher für Pestalozzi die Quelle zahlloser Leiden wurde und seinem Freunde Lavater ein Recht gab, in Bezug auf ihn zu sagen: „Wenn ich ein Fürst wäre, ich würde Pestalozzi in Allem, was das Landvolk und die Verbesserung seines Zustandes betrifft, zu Rathe ziehen, aber ihm nie einen Heller Geld anvertrauen;“ und weiter: „Wenn ich nur einmal eine Zeile ohne einen Schreibfehler von Ihnen sehe, so will ich Sie zu Vielem, zu sehr Vielem fähig glauben, was Sie gerne thäten und gern wären.“ Nachdem ihn diese Incongruenz seiner practischen Leistungen mit der ihm vorschwebenden Idee unbefriedigt in verschiedenen Studienzweigen herumgetrieben, zerrüttete sie, nachdem er sich (1769) vermählt, auf seinem Gute Neuhof seine Vermögensverhältnisse. Hierher nämlich hatte er sich schon 1767 zu Verwirklichung weitgreifender ökonomischer Speculationen begeben, mit welchen er später, nicht ohne Nachwirkung seiner Bekanntschaft mit Rousseau, pädagogische Bemühungen zur Bildung des Landvolkes, insbesondere der Armen, verband. Erst das Erscheinen seines unübertroffenen Volksromans „Lienhard und Gertrud“ (1781) warf wieder einen Lichtblick in sein trübes Leben, dessen wehmüthige, aber durch die unerschütterliche Begeisterung des gottergebenen Mannes für seine großen Ideen in Harmonie erhaltene Grundstimmung er ein Jahr vorher in der „Abendstunde eines Einsiedlers“ ausgesprochen hatte, einer Schrift (sie ist abgedruckt bei Raumer, II, S. 492—508), in welcher das Streben Pestalozzi's am Bündigsten dargelegt ist. Die Verwirklichung der in dem genannten Roman ausgesprochenen Ideen selbst zu versuchen, dazu fand er namentlich in Stanz Gelegenheit, wo er (1798) für eine große Zahl schrecklich verwahrlos'ter Kinder nicht blos Lehrer und Erzieher, sondern

auch, wie er selbst sagt, Zahlmeister, Hausknecht und Dienstmagd seyn mußte. Die Grundsätze seiner didaktischen Methode bildete er als Lehrer und als Vorsteher einer Erziehungsanstalt zu Burgdorf (1799—1804) aus, und nachdem er hierauf kurze Zeit zu München-Buchsee unter Fellenberg gewirkt hatte, gründete er (1805) seine Anstalt zu Yverdon. Das dringende Bedürfniß der Zeit nach einer Umgestaltung der Erziehung, die Ahnung, daß hier im Ganzen geboten werde, was man wünschte, verschaffte jener Anstalt eine europäische Berühmtheit; aber Pestalozzi's „unübertreffliche Regierungsunfähigkeit" ließ ihn auch hier den Verfall des Instituts erleben. Es wurde im Jahre 1825 aufgelöst, und Pestalozzi brachte die letzten Jahre seines Lebens wieder in Neuhof zu, in dessen Besitz unterdessen sein Enkel gekommen war. Am 17. Februar 1827 starb er zu Brugg, wohin man am 15. Februar den Todtkranken gebracht. — Unter dem warmen Hauche frommer Mutterliebe, deren Segen Rousseau und Basedow völlig entbehren gemußt, hatte Pestalozzi's Gemüth sich erschlossen; durch die ersten Jugendeindrücke schon war er für die engherzige Hofmeisterpädagogik verdorben: die Mutter galt ihm als erste und wesentlichste Erzieherin, das elterliche Haus als erste und bedeutsamste Bildungsstätte; hier vor Allem mußte das Bessere begründet werden, und so war es eine allgemeine eigentliche Volksbildung, welche Pestalozzi forderte und für welche er wirkte. — Eine ernste, tiefe Religiosität war der Grundzug von Pestalozzi's Charakter. Mit ihr ist das Bestreben, in aufopfernder Liebe der Gesammtheit seine Kräfte zu weihen, nothwendig verbunden. Daß auch in die Erziehung die Weihe des Glaubens und der befruchtende Hauch der Liebe wieder zurückgeführt wurde, dazu hat Pestalozzi wesentlich beigetragen. Ihm konnte eine Erziehung nicht genügen, welche nur die Kraft des vereinzelten Zöglings üben, oder gar die egoistische Neigung des Einzelnen als ihre leitende Kraft anerkennen wollte, er forderte, daß auf dem Grunde des göttlichen Gesetzes jeder als lebendiges Glied der Gesammtheit die Idee der Menschheit an seinem Theile verwirkliche, und damit war Grund und

Ziel der pädagogischen Thätigkeit gefunden. Auch die ewige Geltung der weltumgestaltenden christlichen Wahrheit verkannte Pestalozzi nicht. Wer freilich darauf ausgehen wollte, in seinen Schriften Heterodoxien aufzufinden, würde nicht vergeblich suchen und dann vielleicht mit Herrn Lilie (die Emancipation der Schule von der Kirche in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Kiel 1843, S. 100) für eine heillose Verwirrung ausgeben, wenn man von Pestalozzi aussagt, „daß er insofern bessere Bahn gebrochen habe, als er den Geist des Christenthums in die Erziehung wieder eingeführt habe." Wer aber seinen Blick von dem Buchstaben des kirchlichen Glaubensbekenntnisses einen Augenblick auf die lebendigen geschichtlichen Verhältnisse hinzuwenden im Stande ist, der wird die Schwankungen in den religiösen Vorstellungen Pestalozzi's und die Unbestimmtheiten in ihrem Ausdrucke entschuldigenswerth finden und dagegen den Mann segnen, welchem die kalten Stürme einer zerissenen Zeit die Wurzel frommen Glaubens aus dem warmen, treuen Herzen nicht loszureißen vermochten; und wenn Liebe der Sünden Menge deckt, wer unter uns hat eine aufopferndere, unverdrossenere Liebe bewiesen denn er, wer darf den ersten Stein aufheben gegen ihn? — In Bezug auf die Methode des Unterrichtes endlich hat Pestalozzi die durch die Nützlichkeitsrücksichten der Basedow'schen Schule noch verkümmerte eigentlich bildende, dynamische Methode zu voller Geltung gebracht, und daher mit vollem Rechte gefordert, daß der Unterricht von der Anschauung der Wirklichkeit, nicht blos von der ermüdenden und zerstreuenden Bilderschau, wie sie noch Basedow empfohlen hatte, ausgehe und in stätigem Fortschritte elementarisch den Zögling zu selbstständigem Gebrauche seiner Kräfte und zur Verbindung des Könnens mit dem Wissen heranbilde. Die specielle Durchführung dieser sehr richtigen pädagogischen Grundsätze wurde freilich von Pestalozzi zu sehr übereilt, und indem er sie in die abstracten Begriffe von Zahl, Form und Wort bannte, hinderte er sie nicht allein, ihre reiche Fruchtbarkeit ganz zu entfalten, sondern er verfiel auch selbst wieder in den Mechanismus, welchem er ein

Ende hatte machen wollen, so daß durch das Wort des Vollziehungsrathes Glayre zu Burgdorf: „Vous voulez méchaniser l'éducation“ diese Einseitigkeit Pestalozzi's, sowie jede allein seligmachende, von allen Erziehern bei allen Zöglingen gleichmäßig zu handhabende äußerliche Methode, nicht blos sehr treffend charakterisirt, sondern auch schon gerichtet ist. Dies gilt auch ganz besonders von den nach Pestalozzi noch aufgetauchten Methoden Fröbel's und Jacotot's. Ersterer (geb. im Rudolstädtischen, lebt er 1808—1810 in Yverdon und steht seit 1816 einem eigenen, jetzt nach Keilhau bei Rudolstadt verlegten Institute vor) will einen modificirten Pestalozzi'schen Anschauungs- und Denkunterricht in den ersten Kindesjahren schon in einer Planmäßigkeit getrieben wissen, daß dadurch seine eigne Grundforderung: „Naturgemäße Menschheitbildung vom ersten Augenblick des Lebens an“ geradezu aufgehoben wird. Jacotot (seit 1818 Professor der französischen Sprache in Löwen, † 1840 in Paris) baute seine Methode auf den total falschen Satz: 'Tous les hommes ont l'égale intelligence und auf eine unnatürliche Verzerrung des durchaus wahren Satzes, daß die einzelnen Unterrichtsgegenstände stets in lebendiger Beziehung zu einander gehalten werden müssen, welche er in dem mysteriösen Symbolum: „Alles in Allem!“ aussprach; das Resultat konnte nur ein von einzelnen Wahrheiten durchwobenes System von Sonderbarkeiten seyn. Pestalozzi's höchstes Verdienst aber besteht nicht in der speciellen Methodik, sondern in seinen großen pädagogischen Ideen und in der dadurch bewirkten Anregung, welche so mächtig ist, daß was seitdem für das eigentliche Volksschulwesen gesagt und gethan worden ist, kaum geringer seyn dürfte, als das, was die gesammte Vorzeit in dieser Beziehung aufzuweisen hat; und nicht der orthodoxe Pestalozzi'sche Methodiker ist der wahre Jünger des großen Mannes, sondern der, welcher seine Grundgedanken sich wahrhaft aneignet und in eigenthümlicher Weise sie weiter gestaltet. — Ueber Pestalozzi's pädagogische Principien und Bemühungen geben unter seinen eigenen Schriften, außer der schon erwähnten „Abendstunde

eines Einsiedlers", besonders sein „Schwanengesang", seine „Lebensschicksale" und sein Brief über seinen Aufenthalt in Stanz Aufschluß. Bei Gelegenheit der hundertjährigen Jubelfeier seines Geburtstages sind zahlreiche Schriften über Pestalozzi erschienen, von welchen wir, als umfassendere, die von Bandlin, als kürzere, die von Christoffel und die von der Züricher Schulsynode besorgte populäre Darstellung seines Lebens hervorheben. Eine besonders frische Charakteristik seiner Persönlichkeit giebt Kalisch in dem Schriftchen „ Zum Gedächtniß Pestalozzi's von Diesterweg, Kalisch und Maßmann, Berlin 1845"; schließlich ist auch hier auf die gründliche Darstellung bei Raumer, a. a. O. II, S. 364—476 hinzuweisen.

Halten wir uns nach diesem Allen an die leitenden Grundgedanken der Pädagogik Pestalozzi's, so müssen wir ihm das Verdienst zugestehen, nicht blos mit größerer Bestimmtheit als es seither geschehen war, auf Bildung zu individueller Selbstständigkeit gedrungen, sondern auch die Erziehung des Einzelnen, welcher seither einseitig in seiner Isolirtheit berücksichtigt worden war, zu der Idee der Menschheit in Beziehung gesetzt und damit die Aufgabe der Erziehung in ihrem ganzen Umfange wieder erfaßt zu haben. Gleichwohl blieben gerade viele Pädagogen von Fach, indem sie an die didaktische Methode Pestalozzi's sich vorzugsweise hielten, noch immer mehr oder weniger in dem alten abstracten, einseitigen und leeren Begriffe von Pädagogik befangen. So stellt Braubach (Fundamentallehre der Pädagogik, Gießen 1841, S. 64 ff.) als pädagogische Grundforderung den Satz auf : „Erziehe den Menschen zu seinem eigenen Erzieher." Mit vollem Rechte ist hier dem blos äußerlichen Unterrichten gegenüber die Grundtendenz aller Erziehung, das Heranbilden der Unmündigen zu Mündigen emporgehoben. Aber einen strengen Begriff von Erziehung giebt jene Forderung schon deßhalb nicht, weil die Erklärung das zu erklärende Wort wieder aufgenommen hat; ebenso wenig bietet sie eine bestimmte Norm für das Verfahren des Erziehers, weil nicht angegeben ist, was die Bestim-

mung des Menschen ist, und man sofort weiter fragen muß, was denn nun die Selbsterziehung der Erzogenen sey und solle. — Beneke (in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre, 2 Bde. 2. Aufl. Berlin 1842, I, S. 2) definirt den Begriff der Erziehung im engeren Sinne als „absichtliche Einwirkung von Seiten der Erwachsenen auf die Jugend, um diese zu der höheren Stufe der Ausbildung zu erheben, auf welcher die Einwirkenden stehen" (in der neuen Ausgabe die etwas mildere Fassung: „welche die Einwirkenden besitzen und überblicken"). Hiermit aber ist das Ziel der Erziehung viel zu beschränkt gefaßt; der Erzieher soll aus seinem Zöglinge mehr machen wollen, als er selbst ist, und eine göttliche Kraft in ihm zu wecken suchen, deren Wirkungen er selbst nicht zu übersehen vermag, damit die künftige Generation leiste, was der gegenwärtigen versagt war. Was die Erziehung hie und da factisch ist, das mag jene Definition angeben, hier aber handelt es sich darum, zu bestimmen, was sie seyn soll, und dazu genügt nicht, daß sie von der zufälligen Bildungsstufe derer, welche das Erziehungsgeschäft thatsächlich verwalten, sich abhängig macht, sondern sie muß die Principien, wonach erzogen werden soll, angeben, und damit wird sie auch indirect die Bildungsstufe bestimmen, welche für den wahren Erzieher erforderlich ist. Viel höher wird die Aufgabe der Erziehung in Krause's Forderung an den Erzieher gefaßt: „Er strebe aus allen Kräften, ihn (den Zögling) vortrefflicher zu machen, als er selbst ist." — Inhaltsvoller schon ist der Begriff von Erziehung, welchen Curtman und Soldan in ihren Preisschriften über den Einfluß der Schule auf das Leben aufgestellt haben. Die Ueberzeugung, daß die Schule, wie alle Gestaltungen des geistigen Lebens, nur durch Anschließen an das christliche Princip wahres Leben erhalten könne, ist noch keineswegs allgemein. Es ist darum sehr dankenswerth, wenn Curtman, gegenüber den Ansichten vieler Schulmänner, daß nicht allein die äußere Verwaltung der Schule der kirchlichen Behörde, sondern auch der Geist der Schule dem Einflusse des Christenthums zu entziehen sey, auf das wahre Verhältniß dadurch hinweis't, daß er die

christliche Civilisation als Endziel aller pädagogischen Bemühungen darstellt; vgl. seine Preisschrift „die Schule und das Leben", Friedberg 1842, S. 93 ff.; seine Bearbeitung von Schwarz, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts, 2. Aufl. 1. Thl. Heidelberg 1843, S. 3 ff. Schwerlich aber möchte der Verfasser dieser Schriften der Vieldeutigkeit, welche er den älteren Principien zum Vorwurfe macht, entgangen seyn. Der Begriff „Civilisation" ist sehr unbestimmt, und der Begriff „christlich" ist es, wie die Erfahrung lehrt, nicht minder. Es wird, erfahrungsmäßig, die Erbsündentheorie der Concordienformel so gut darunter begriffen, wie die „aufgeklärte" Ansicht, die sich mit dem Glauben an Vorsehung, Freiheit und Unsterblichkeit begnügt. Gleichwohl ist Curtman durchaus nicht geneigt, in seiner Pädagogik alle die Ansichten gut zu heißen, welche auf dem durch jene beiden äußersten Grenzmarken abgesteckten weiten Felde erwachsen können. Auch ist in seiner zuletzt angeführten Schrift der Zusammenhang der einzelnen pädagogischen Vorschriften mit dem Principe der christlichen Civilisation so wenig erkennbar, daß diese Schrift in der That selbst den Beweis zu liefern scheint, es könne aus einem so allgemein gefaßten Princip eine Pädagogik nicht abgeleitet werden. — Soldan setzt in seiner Schrift über den „Einfluß der Schule auf das Leben des Volkes", Darmstadt 1845, als Ziel des Menschseyns „den Sieg des Geistigen über den Stoff und damit die freie Thätigkeit des Geistes gemäß den seinem Wesen inwohnenden Gesetzen." Seine Ansicht, daß die Christlichkeit sich von selbst verstehe und daß das Wesen der Gesetze des Geistes es schon mit sich bringe, daß nicht das egoistisch isolirte Individuum gemeint sey, ist an sich richtig; der geschichtlich vorliegenden Mißverständnisse und Irrthümer wegen ist aber die ausdrückliche Hinweisung auf den Zusammenhang eines pädagogischen Princips mit dem christlichen keineswegs überflüssig, und seine Behauptung, daß die Erziehung auch auf die Gesammtheit, zuerst aber gewiß auf das Einzelwesen als Zweck an sich gehe, ist geradezu falsch und beruht auf einer irrigen Trennung zwischen Gattung und Individuum.

Von höherem, umfassenderen Standpunkte aus erfaßt Jean Paul die Aufgabe der Erziehung, wenn er in seiner Levana, Stuttg. u. Tüb. 1814, S. XVIII sagt: „Der Geist der Erziehung ist nichts, als das Bestreben, den Idealmenschen, der in jedem Kind verhüllt liegt, frei zu machen durch einen Freigewordenen.“ Daß er diesen Idealmenschen nicht im isolirten Individuum sucht, sondern daß er darunter die im Einzelnen in eigenthümlicher Weise zum Bewußtseyn und zur Bethätigung kommende Idee der Gesammtheit versteht, geht aus Seite 65 hervor, wo es weiter heißt: „Der innere Mensch, welchen ein Volk, eine Mehrzahl entkörperte, und in seiner Verklärung zeigte, muß in jedem Einzelwesen wohnen und athmen.“ — Hauptsächlich aber sind es philosophische Schriftsteller über Pädagogik, welche, von den Specialitäten der Methode weniger beirrt, an den von Pestalozzi angeregten Grundgedanken festhielten und einen lebendigeren, inhaltsvolleren Begriff von Erziehung aufstellten. Am wenigsten ist dies noch bei dem Philosophen der Fall, dem sonst der Ruhm gebührt, unter seinen Berufsgenossen am angelegentlichsten für die Pädagogik sich bemüht zu haben, bei Herbart. Er bezeichnet nämlich, das Individuum an sich nach seiner nothwendigen Bestimmung betrachtend, als Ziel der Pädagogik treffend „die Charakterstärke der Sittlichkeit“, als das feste, stete Gegründetseyn des Willens und des tiefsten Kerns der Persönlichkeit auf die Ideen des Rechten und Guten. Andererseits übersieht er allerdings auch die Beziehungen des Zöglings zur Außenwelt nicht; wenn er aber in dieser Rücksicht nur „Vielseitigkeit des Interesse“ verlangt, so erscheint doch diese Bestimmung als zu einseitig intellectualistisch und zu leer formell. Vgl. Herbart, allgemeine Pädagogik, Göttingen 1806; Umriß pädagogischer Vorlesungen, Gött. 1835, 2. vermehrte Ausg. Gött. 1841; Strümpell, die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart. Braunschweig 1843, S. 108 ff. — Bestimmter forderte schon Kant die nothwendige Beziehung des Individuums auf das Ganze; vgl. dessen Pädagogik, herausgegeben von Rinck, Königsberg 1803. S. 12: „Soviel ist gewiß, daß

nicht einzelne Menschen bei aller Bildung ihrer Zöglinge es dahin bringen können, ihre Bestimmung zu erlangen. Nicht einzelne Menschen, sondern die Menschengattung soll dahin gelangen;" S. 17 : „Ein Princip der Erziehungskunst, das besonders solche Männer, die Pläne zur Erziehung machen, vor Augen haben sollten, ist : Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftigen, möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechtes, das ist : der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden." Aehnlich Fichte, Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten, S. 17 ff. : „Alles vernunftlose sich zu unterwerfen, frei und nach seinem eigenen Gesetze es zu beherrschen, ist letzter Endzweck des Menschen, — — insofern er isolirt — — betrachtet wird." S. 42 : „Gemeinschaftliche Vervollkommnung, Vervollkommnung seiner selbst durch die frei benutzte Einwirkung anderer auf uns : und Vervollkommnung anderer durch Rückwirkung auf sie als auf freie Wesen, ist unsere Bestimmung in der Gesellschaft." Vgl. noch die herrliche Stelle, S. 68 f. Fichte's Schriften enthalten einen wahren Schatz pädagogischer Weisheit, auch die „Vorlesungen über das Wesen des Gelehrten" und über die „Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters" gehören theilweise hierher, vor Allem aber die „Reden an die deutsche Nation", in welchen er, an Pestalozzi sich anschließend und dessen Grundsätze empfehlend, die Ansicht ausspricht, daß dem gesunkenen Volke nur durch bessere Erziehung geholfen werden könne, und fordert, daß die Zöglinge nicht als vereinzelte Individuen, sondern als Glieder der Nation erzogen werden müßten, und daß deßhalb die Erziehung der Jugend heiligste Nationalangelegenheit werde. Zur Verwirklichung dieser Nationalerziehung wird dann allerdings manches Unausführbare vorgeschlagen. Vgl. Fichte's Reden an die deutsche Nation im Hinblick auf die Gegenwart. Ein Vortrag v. J. L. Hoffmann, Nürnberg 1849, ein Schriftchen, dessen guter Eindruck nur vermehrt werden würde, wenn die — zumal bei der Erinnerung an das, was nach den Fichte'schen Reden und zum Theil im Zusammenhange mit ihnen in Preußen geschah

— ganz ungehörigen bitteren Ausfälle gegen Preußen darin fehlten. — An Fichte schließt sich Schiller mit seinen Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen an (Sämmtl. Werke, Stuttg. 1836, 12. Bd. S. 1—157), wo es S. 12 heißt: „Jeder Mensch, kann man sagen, trägt, der Anlage und Bestimmung nach, einen reinen, idealischen Menschen in sich, mit dessen unveränderter Einheit in allen seinen Abwechslungen übereinzustimmen, die große Aufgabe seines Daseyns ist;" und vielfältig wird die Ansicht wiederholt, daß das Individuum nur als Glied des Ganzen seine Bestimmung erreiche. — Sehr schön sagt Krause, Urbild der Menschheit, Dresden 1819, S. 374: „Bildung eines Wesens überhaupt ist kunstreiche Leitung seines inneren Lebens, daß es an Kräften wachsend, sie gehörig richtend und gebrauchend, sein ewiges Leben in der Zeit ausdrücke." Und S. 376: „Die ganze Menschheit soll sich in Einen Bildungbund vereinigen, damit sie sich vom Einzelnen an, in allen ihren Gliedern nud Personen, im ganzen Leben und in allen seinen Theilen frei, weise und kunstreich als ein lebendes Wesen vollende, daß sie ihre ewige Idee in den Schranken des Raumes, der Zeit und Kraft in individueller Schönheit darstelle." Neuerdings hat Rosenkranz (die Pädagogik als System, ein Grundriß. Königsberg 1848) zwar nirgends den Begriff der Erziehung in einem bestimmten Satze in bündiger und umfassender Weise befriedigend bestimmt, wohl aber betrachtet er, der philosophischen Grundanschauung seines Meisters getreu, den Zögling nie als ein isolirtes Subject, sondern stets in lebendiger Beziehung zu Familie, Stand, Volk und zur gesammten Menschheit auf ihrer jedesmaligen Entwicklungsstufe. Endlich bietet für unsere Auffassung des Begriffes von Erziehung die so eben erschienene Erziehungslehre von Schleiermacher (Erziehungslehre. Aus Schleiermacher's handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen herausgegeben von L. Platz, Berlin 1849, zugleich der 7. Band der philosophischen Abtheilung von F. Schleiermacher's literarischem Nachlaß) die erfreulichste Bestätigung. Dort heißt es S. 50 f.: „Das Ende der Erziehung ist die

Darstellung einer persönlichen Eigenthümlichkeit des Einzelnen." Und weiter: „Die Erziehung soll den einzelnen ausbilden in der Aehnlichkeit mit dem größeren moralischen ganzen dem er angehört." Und das ganze ausgezeichnete Werk ist nur eine Durchführung der Ansicht, von welcher wir behaupteten und nachzuweisen versuchten, daß die gesammte geschichtliche Entwicklung der Pädagogik auf sie hingedrängt habe, daß die beiden Hauptfactoren der Erziehung seyen, einmal die Ausbildung der individuellen Eigenthümlichkeit, dann die Einführung des Individuums in den Dienst der Gattung und der in ihr waltenden göttlichen Gesetze.

Obgleich von Schleiermacher so wenig, wie von der Mehrzahl der früher genannten Pädagogen, der Zusammenhang ihres pädagogischen Princips mit dem christlichen ausdrücklich behauptet, oder nachgewiesen worden ist, so haben sich doch schon durch die Verbindung des Begriffes der Erziehung mit dem Begriffe der Menschheit, welcher durch das Christenthum erst den Menschen zum Bewußtseyn gekommen ist, die pädagogischen Principien dem Christenthume wieder angeschlossen, und es ist nur zu wünschen, daß die Ueberzeugung, es könne wahre Erziehung im höchsten Sinne des Wortes nur auf dem Grunde des lebendigen Christenthums sich vollenden, immer bestimmter ausgesprochen und weiter verbreitet werde, damit des unfruchtbaren, abstracten, subjectiven Theoretisirens immer mehr ein Ende werde, und auch auf pädagogischem Gebiete menschlichen Bemühungen die das Evangelium begleitende lebendige „Kraft Gottes" nicht fehle. Schleiermacher selbst hat in seinen Hausstandspredigten (Nr. III—V) in wenigen Meisterzügen das schöne Bild wahrer christlicher Kinderzucht gezeichnet, und daraus hat Rütenick in seiner Sittenlehre, Berlin 1832, S. 231—352, die hierhergehörigen Lehren entlehnt.

§. 8.

Begriff der Ausbildung.

Im ausgebildeten Leben der Menschheit soll der einzelne Mensch nur ein lebendiges Glied im Organismus des Ganzen seyn. Er wird es daher immer nur in einem bestimmten Berufe zu vollkommnerer, selbstthätiger Fertigkeit zu bringen haben und in Beziehung auf die übrigen Gebiete genug thun, wenn er auf die Kundigen sich verläßt und nur das Interesse dafür sich wach erhält, damit er sich nicht isolire, sondern sich die Möglichkeit erhalte, am Leben des Ganzen theilzunehmen. Auch vollkommen selbstständige Individuen werden sich daher in Beziehung auf besondere Berufszweige immer zugleich als Mündige und als Unmündige zu einander verhalten; mündig ist dann jeder in Beziehung auf seinen eigenen Beruf, unmündig in Beziehung auf den Beruf des Anderen. Auch zwischen ihnen wird also im weiteren Sinne Erziehung möglich seyn, und das ewige Bedürfniß nach dieser ist eben das, was die einzelnen Glieder der Menschheit durch das Gefühl wechselseitiger Unentbehrlichkeit aneinander bindet. Wir können diese fortdauernde Erziehung zwischen Mündigen bestimmter als Ausbildung bezeichnen.

Vgl. Krause a. a. O. S. 378 ff.

Im unentwickelten Zustande der Menschheit hat jedes Individuum, oder doch jede Familie, für sich allein Alles zu leisten, was zur Erhaltung des Lebens nöthig ist; im ausgebildeten Leben dagegen scheiden sich die Stände, und die Einzelnen haben die Bestimmung, sich wechselsweise zu ergänzen. Den Urzustand zurückzuwünschen, ist Verkennung der Aufgabe der Menschheit und Versündigung an ihrer Würde. Gerade die Vertheilung der Arbeit ist Grund des organischen Zusammenhanges und des Fortschrittes der Menschheit.

§. 9.

Nähere Bestimmung des Erziehers und Zöglings nach ihrer Altersstufe.

Erziehung im eigentlichen Sinne dagegen beschränkt sich auf die Bildung zwischen solchen, die nicht blos in verschiedenen Berufszweigen, sondern auf wesentlich verschiedenen Stufen der Entwicklung ihres ganzen Wesens stehen, der Eine auf der Stufe der Unselbstständigkeit, der Andere auf der Stufe der Selbstständigkeit. Da nun kein Mensch selbstständig geboren wird, jeder aber zur Selbstständigkeit gelangen soll, so wird im ausgebildeten Leben der Menschheit gesetzmäßig das Kindes- und Jünglingsalter die Zöglinge, das Mannesalter die Erzieher liefern. Erziehung im engeren Sinne läßt sich also weiter bestimmen als das Bestreben eines im Mannesalter stehenden Individuums, ein im Kindes- oder Jünglingsalter stehendes zum wirksamen Bewußtseyn der Idee der Menschheit zu bringen.

Vgl. §. 3 u. 6.

Der §. bezieht sich auf das, was in der ausgebildeten Menschheit gesetzmäßig ist. Wilde Völker und einzelne Erwachsene werden sich zur ausgebildeten Menschheit immer wie Kinder verhalten.

Mit Recht bemerkt Kant, daß die Erziehung eines Individuums ordnungsmäßig so lange dauern dürfe, bis dasselbe selbst im Stande ist, Vater oder Mutter zu werden, mithin in den Fall kommen kann, selbst erziehen zu müssen. Wenn er aber als diesen Gränzpunkt das 16. Jahr bezeichnet, so ist dieser für den geordneten Zustand der europäischen Menschheit, von welcher wir hier vorzugsweise zu reden haben, jedenfalls zu früh gesetzt; denn in diesen Verhältnissen hängt das Vaterwerden nicht blos von dem physischen Vermögen ab, sondern erst dann soll es eintreten, wenn der Mensch im inneren und

äußeren Leben zu voller Selbstständigkeit gelangt ist, wozu namentlich die vollständige Reife zu selbstständiger Verwaltung einer Berufsthätigkeit gehört.

§. 10.

Die Eltern und das elterliche Haus. — Der Stand der Erzieher und die Schule.

Die ersten Erwachsenen, welchen das Kind entgegentritt, sind die Eltern. Der Natur der Sache nach ist daher die nächste Stätte der Erziehung das elterliche Haus, und die ersten Erzieher sind die Eltern. Theils aber sind diese, weil ihr besonderer Lebensberuf sie zu sehr in Anspruch nimmt, verhindert, der Erziehung ihrer Kinder die nöthige Sorgfalt zu widmen; theils sind sie es gar nicht im Stande, weil ihnen bei der reichen Mannigfaltigkeit des in der ausgebildeten Menschheit entwickelten geistigen Lebens die nöthige Kenntniß der einzelnen Gebiete mangeln muß, für welche der Zögling empfänglich gemacht und für deren eins er vorzugsweise vorbereitet werden soll; theils endlich, und dies ist der wichtigste Gesichtspunkt, muß das Kind auf seinen künftigen Beruf, als organisches Glied der ganzen Menschheit zu wirken, in früher Jugend schon dadurch vorbereitet werden, daß es sich als Glied einer Gesammtheit fühlen und benehmen lernt. Die Erziehungskunst wird daher Gegenstand eines eigenen Studiums, das Geschäft der Erziehung der Beruf eines besonderen Standes: die weitere Stätte der Erziehung ist die Schule, und die Bildner bietet der Stand der Erzieher. Nur wenn, wie dies in der Schule der Fall ist, der Zögling in Gemeinschaft mit andern erzogen wird, wird er manche Untugenden, wie sie aus einem ungeordneten Eigenwillen hervorgehen, leicht ablegen, manche gesellige Tugend sich angewöhnen können; die Schulerziehung erleichtert außerdem durch Anregung des Wetteifers, durch Verhütung zu großer Ermüdung des stets allein von dem Er-

zieher in Anspruch genommenen Kindes u. dgl. das Erziehungsgeschäft wesentlich, und endlich sichert sie der Individualität des Kindes, welche namentlich bei der Hofmeistererziehung dem fortdauernden Einwirken der überwiegenden Persönlichkeit des Erziehers leicht unterliegt, eine freiere Entwicklung. So gewiß nach diesem Allen die Vollendung der Erziehung nur in der Schule erreicht werden kann, so gewiß wird ihre beste Grundlage im elterlichen Hause gelegt, und namentlich wird hier die Erziehung im engeren Sinne stets ihren eigentlichen Boden haben, während ausgebreiteterer Unterricht mehr Sache der Schule ist. Von der in der Schule von Erziehern gehandhabten Erziehung haben wir hier vorzugsweise zu reden; auf die Erziehung, welche ihr im elterlichen Hause vorangeht, oder auf der Universität, oder in einem besonderen Geschäfte folgt, kann nur gelegentlich Rücksicht genommen werden. Uebrigens müssen die hier aufzustellenden Grundsätze im Durchschnitte und in der Hauptsache auch auf die häusliche Erziehung Anwendung erleiden.

Unter „Schule" wird hier nicht blos eine Unterrichtsanstalt, sondern, obgleich die Erziehung im engeren Sinn als vorzugsweise Aufgabe des elterlichen Hauses bezeichnet werden mußte, auch eine Erziehungsanstalt verstanden, ein Verein von Menschen, in welchem die unmündige Jugend von Mündigen, die die Erziehung zu ihrem eigentlichen Berufe machen, erzogen werden soll. Sobald die Anzahl der Schüler nicht so groß ist, daß sie dem Erzieher die Beobachtung des Einzelnen und mithin ein wahrhaft erziehendes Einwirken unmöglich macht; gibt schon das Zusammenseyn und der wechselseitige Einfluß der Zöglinge Gelegenheit, eine Menge von Anlagen, die in der Privaterziehung ungeübt bleiben würden, zu entwickeln und manche Unart zu entfernen. Und so zeigt sich, daß die öffentliche Erziehung, welche auf den ersten Blick als ein unvollkommenes Surrogat für die durch äußere Verhältnisse bei den Meisten unmöglich gemachte Privaterziehung erscheint, vielmehr zur Förderung einer vielseitigen und selbstständigen Bil-

dung beiträgt. Locke's und Rousseau's einseitige Empfehlung der Privaterziehung wurde nur durch die Gebrechen der damaligen öffentlichen Schulanstalten veranlaßt.

Die eigentliche Grundlage aller Erziehung muß stets die häusliche Erziehung bilden. Zwar hat im Alterthume schon Lykurg die Erziehung den Familien ganz entrissen und sie dem Staate vindicirt, und auch in neuerer Zeit hat Fichte eine Nationalerziehung in ähnlichem Sinne in Vorschlag gebracht. Eine solche könnte jedoch nur unter der Voraussetzung gebilligt werden, daß der eigentliche Werth des Menschen lediglich auf seiner Brauchbarkeit für die äußeren Zwecke seines Staates beruhe, oder daß die die Erziehung leitende Staatsbehörden infallibel sey. Jene Voraussetzung aber wird durch den wahren Begriff von Erziehung (vgl. §. 4), diese durch die Erfahrung zurückgewiesen. Bei dem allem Menschlichen anklebenden Irrthum ist es daher gerathener, daß die Einrichtungen von verschiedenen Seiten getroffen werden, damit sie sich gegenseitig berichtigen und ergänzen können. Während unter fehlerhaften Maßregeln einer bloßen Staatspädagogik sofort das Ganze leiden würde, kann bei der Familien- und Privaterziehung, wo der fehlerhaften Erziehung eine bessere als Muster zur Seite tritt, oder doch eine Einseitigkeit in der entgegengesetzten leicht ihre Ergänzung findet, viel leichter das Richtige gefunden werden. Auf der andern Seite fehlt den pädagogischen Beamten des Staates und auch den Lehrern jeder größeren Privaterziehungsanstalt die Gelegenheit und das persönliche Interesse in das Innere des Zöglings tiefer einzudringen. Sie wenden daher ihr Bemühen vorzugsweise auf das Aeußere, auf den Unterricht; in den Familien dagegen, wo Eltern und Kinder durch das innigste persönliche Interesse an einander gebunden sind, schließt sich das Innere der letzteren auf, und so wird hier Berücksichtigung der Individualität und damit eine eigentlich erziehende Wirksamkeit vorzugsweise möglich (vgl. Schleiermacher, Erziehungslehre, S. 3 f.). Am meisten also würde für die Bildung der Gesammtheit dann gewirkt werden, wenn es gelänge, der Wirksamkeit zweckmä-

ßiger öffentlichen Erziehungsanstalten durch eine tüchtige Familienerziehung stets die gehörige Basis zu sichern. Ueber das Verhältniß der öffentlichen, vom Staate geleiteten Erziehung zur Erziehung in der Familie, vgl. Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen, S. 255 ff. und Dahlmann, Politik, S. 283 ff. 293 ff.

§. 11.

Erfolg der Erziehung.

Wenn man Erziehung den bildenden Einfluß nennt, welchen beim Zusammenleben von Mündigen und Unmündigen jene unbewußt und von selbst auf diese ausüben müssen, so kann über den Erfolg der Erziehung freilich kein Streit entstehen. Dagegen hat die Betrachtung des Einflusses, welchen die angeborene Anlage des Zöglings und die nicht abzuwehrende Berührung mit der Außenwelt auf seine Bildung übt, zuweilen die Behauptung hervorgerufen, daß eine planmäßige Erziehung ganz erfolglos sey, und man mit einem Gehenlassen der Kinder, namentlich wenn es durch das gute Beispiel der Umgebung unterstützt werde, eben so weit komme. Allerdings kann die Erziehung weder eine fehlende Anlage mittheilen, noch an die Stelle einer vorhandenen eine andere setzen; aber es bedarf doch auch die vorhandene Anlage der Pflege, welche eben die Erziehung ihr zu Theil werden läßt. Auf der andern Seite ist Absonderung des Zöglings von der Einwirkung der Außenwelt weder an sich möglich, noch würde sie mit der Aufgabe der Erziehung übereinstimmen, welche den Menschen eben für die Gesellschaft erziehen soll; aber die Erziehung kann zur Begründung eines sittlichen Kernes in dem Zöglinge wirken, damit er den Eindrücken der Außenwelt nicht ganz haltlos preisgegeben sey, noch ihr gegenüber nur seinen rohen, egoistischen Willen geltend zu machen suche; die Erziehung kann dies um so mehr, als in den Jahren der Unmündigkeit der Einfluß der

Eltern und Lehrer, wenn diese anders tüchtig sind, dem Eindrucke der übrigen Außenwelt, welchem das Kind nur selten ohne Aufsicht ausgesetzt ist, leicht die Wage halten kann. Ist nun überhaupt eine Einwirkung Mündiger auf Unmündige möglich, so ist es jedenfalls besser, wenn diese nach bestimmten Grundsätzen, als wenn sie ganz planlos erfolgt. Nur darf der Erzieher freilich sich nicht einbilden, daß er den Zögling als einen rein passiven Stoff zu dem bilden könne, was seine Willkür sich vorgesetzt hat. Soll vielmehr das Erziehungssystem die natürliche Kraft des Zöglings nicht brechen, sondern wahrhaft hervorbilden, so ist nöthig, daß mit der Anwendung der allgemeinen Grundsätze der Erziehung die Beobachtung der Individualität des Zöglings und der auf ihn einwirkenden besonderen Verhältnisse Hand in Hand geht. Die Regeln der Erziehung dürfen nicht von subjectiver Willkür eingegeben seyn, sondern sie müssen den Zögling als ein durch seine angeborene Anlage und sein Verhältniß zu seiner Umgebung eigenthümlich bestimmtes Individuum voraussetzen.

Vgl. Herbart, Umriß pädag. Vorles. §. 5. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, I, §. 13—17, und namentlich Jean Paul in der Einleitung zur Levana, besonders §. 2, 19, 20; sehr treffend wird hier, zum Beweise, wie sehr eine consequente Erziehung ihren Einfluß allen Eindrücken der Außenwelt zum Trotze geltend machen kann, auf das Beispiel der Herrnhuter, Quäcker und Juden hingewiesen.

§. 12.

Haupttheile der Erziehungslehre.

Aus dem Begriffe von Erziehung (§. 6) ergibt sich, daß der Erzieher eigentlich eine doppelte Aufgabe sich zu stellen hat. Einmal soll das Individuum zur Selbstständigkeit gebildet wer-

den, seine verschiedenen Kräfte sollen entwickelt und in ihm der Wille geweckt werden, sie im Dienste göttlicher Gesetze zur Realisirung der Aufgabe der Menschheit zu gebrauchen; dann soll es mit den verschiedenen Seiten des geistigen Lebens der Menschheit bekannt und dafür empfänglich gemacht werden, um als organisches Glied dem Ganzen dienen zu können. Die erste Aufgabe stellt sich die Erziehung im engeren Sinne, die zweite der Unterricht, der aber auch immer erziehend seyn muß, indem er nicht ein äußerliches Anlernen erzielt, sondern die zu Bildenden zu selbstthätiger Verfolgung ihrer Bestimmung anleitet. Die Erziehungslehre läßt sich daher in Erziehungslehre (Pädagogik) im engeren Sinne und in Unterrichtslehre (Didaktik) eintheilen. Uebrigens wird diese Theilung der Erziehungslehre im weiteren Sinne nur aus Rücksicht auf Bequemlichkeit und Uebersichtlichkeit der Darstellung vorgenommen. In der Wirklichkeit kommen beide Theile nur nebeneinander vor: Erziehung kann nicht gedacht werden, ohne daß Unterricht dabei als unentbehrliches Mittel oder nothwendige Folge erschiene, und wahrer Unterricht muß stets erziehend wirken.

„Erzieher müssen die Lehrer wieder werden, wenn die Schule wieder ihre Würde, ihren Segen erhalten soll; Erzieher, nicht blos gelehrtmachende Stundengeber, ohne Gewicht, ohne Ehrfurcht bei den Schülern. Der Zweck alles Unterrichts ist Erziehung — —. Bloßes Unterrichten ist eben ein Unterrichten, Erziehen ein Hinanziehen, Emporrichten.“ Follen, Bildersaal deutscher Dichtung, Winterthur 1828 u. 1829, I, S. LIV. Näheres zur Rechtfertigung obiger Eintheilung s. unten bei der Unterrichtslehre.

Auch für die Volksschule macht das oben aufgestellte Verhältniß zwischen Erziehung und Unterricht v. Linde a. a. O. S. 4 ff. geltend, im Gegensatze gegen die, im Volksschulwesen eingerissene einseitige Richtung auf intellectuelle Bildung und gewerbliche Brauchbarkeit.

Die pädagogische Literatur ist, namentlich in neuester Zeit, in wuchernder Reichhaltigkeit aufgetreten, und leider wird man Rosenkranz' (a. a. O. §. 2) strenges Urtheil über sie unterschreiben müssen: „Weil die Pädagogik keiner so scharfen Begrenzung ihres Princips und keiner so folgerechten Durchführung, als andere Wissenschaften, fähig ist, so enthält keine Literatur so viel des Seichten, als die der Pädagogik. Die Kurzsichtigkeit, die Anmaßung, die Kritiklosigkeit und der declamatorische Prunk sind in ihr, wie nirgends, zu Hause;" andererseits aber wird man auch gerne in den mildernden Zusatz einstimmen: „Als Personen jedoch sind die Pädagogen in ihren Schwächen und Fehlern mit der größten Nachsicht zu beurtheilen, weil bei den meisten das Streben, zur Verbesserung der Erziehung ihr Scherflein beizutragen, ein aufrichtiges ist und alle pädagogische Praxis zum Schelten und Rathen geneigt macht." Wir wollen hier, unter Zurückverweisung auf die §. 7 bereits angeführten Schriften, aus dem großen Vorrathe nur eine sparsame Auslese vornehmen.

In Bezug auf die pädagogische Principienlehre möchten wir vor Allen an Fichte, Schiller, Krause noch einmal erinnern. Herbart und Beneke haben den Ruhm großer systematischer Schärfe und Vollständigkeit. Als streng wissenschaftliche Darstellung der Erziehungslehre bleibt aber doch immer das angeführte Schleiermacher'sche Werk durch Tiefe der Auffassung und Schärfe in der Bestimmung und Scheidung der Begriffe das bedeutendste. — Dem angehenden praktischen Erzieher wüßten wir, um ihm die wesentlichsten Verhaltungsregeln einzuschärfen und ihn vor herrschenden Mißgriffen zu bewahren, nichts Besseres, als Salzmann's vortreffliches Ameisenbüchlein zu empfehlen. Sonst eignen sich als Leitfaden für die pädagogische Praxis: a) Im Allgemeinen: Schwarz, Erziehungslehre, Leipzig 1829. Der 2. Band enthält die Erziehungslehre im engeren Sinne, der 3. die Unterrichtslehre. b) Für Gymnasialunterricht: A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung

und des Unterrichts, 3 Thle. 9. Auflage, Halle 1835. c) Für Volksschulen: Denzel, Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer, 3 Thle. 3. Aufl. Stuttgart 1825—1835. d) Für Erziehung in den ersten Kinderjahren: Jean Paul's Levana, neue Ausgabe, Stuttgart 1847; Madame Necker de Saussure, de l'éducation progressive ou Étude du cours de la vie, übersetzt von A. v. Hogguer und K. v. Wangenheim, Hamburg 1838. 3 Thle., und als vielfach lehrreiches, frisches Bild eines Kinderlebens: Bogumil Goltz, Buch der Kindheit, Frankfurt 1847. — Eine dankenswerthe Darstellung des Schulwesens im Großherzogthum Hessen giebt v. Linde in der bereits angeführten „Uebersicht des Unterrichtswesens des Großherzogthums Hessen," Gießen 1839.

I. Erziehungslehre.

Erster Abschnitt.

Der Erzieher und der Zögling, als Grundvoraussetzungen der Erziehung.

---

1. Der Erzieher.

§. 13.

Vorbemerkungen.

Gewöhnlich beginnt man die Pädagogik sogleich mit den Regeln der Erziehung, als ob es nur darauf ankomme, nach diesen Verhaltungsvorschriften äußerlich sich zu richten, damit Einer, wie der Andere, den Zweck der Erziehung vollkommen erreiche; von der Person des Erziehers und der Förderung oder Hemmung der Erziehung, welche in ihr liegen kann, ist wenig die Rede. Nun ist nicht zu läugnen, daß von einer richtigen Methode sehr viel abhängt, zumal da, wo es sich um mechanisches Einwirken auf die Körperwelt handelt. Wo es dagegen auf Erweckung geistigen Lebens ankommt, wie dies bei der Erziehung der Fall ist, da kann von der Methode allein unmöglich alles Heil ausgehen. Der Geist kann sich nur am Geiste entzünden, und die Unmündigkeit des Kindes kann nur durch einen wahrhaft Mündigen zur Mündigkeit herangebildet werden. Nach unserem Begriffe von Erziehung ist daher die Persönlichkeit des Erziehers vor Allem

zu berücksichtigen; die Erfüllung der Forderungen, welche an sie nothwendig gestellt werden müssen, ist die Grundbedingung und die sicherste Garantie für das Gelingen aller Erziehung, und es muß behauptet werden, daß viel eher die Mangelhaftigkeit einer Methode durch die Tüchtigkeit des Erziehers, als dessen Untüchtigkeit durch die beste Methode ersetzt werden kann. Der Erzieher muß, wenn sein Werk gedeihen soll, zu geistiger Selbstständigkeit gelangt seyn, er muß die Idee der Menschheit in sich aufgenommen haben und sich als ein organisches Glied des Ganzen fühlen und bewähren, zugleich aber auch die besondere Fähigkeit besitzen, mit der Kinderwelt sich in Communication zu setzen, damit er die Unmündigen zu seiner Mündigkeit erhebe. Wer die Erziehung zu seinem eigentlichen Berufe machen will, hat sich gewissenhaft zu prüfen, ob er den hiermit angedeuteten Forderungen genügt. Sie werden theils auf die natürlichen, theils auf die sittlichen Bestimmungen der Individualität des Erziehers sich beziehen.

Durch Basedow vorzüglich ist die Ansicht herrschend geworden, daß es bei der Erziehung lediglich auf consequentes Befolgen gewisser äußerlichen Regeln der Methode ankomme; wie denn auch das Philanthropin seine Leistungen gradeso öffentlich producirte, als ob es außerordentliche Erfolge, die man in der Oekonomie etwa durch Anwendung irgend eines Geheimmittels erreicht, vorzuzeigen hätte. Viele auf diese Ansicht gegründeten Anweisungen zur Erziehung haben denn ganz das Ansehen eines Kochbuches, das einen Jeden, er mag sonst etwas taugen oder nicht, sobald er nur streng an die vorgeschriebenen Recepte sich hält, eine beliebige Speise bereiten lehrt. Auch bei Pestalozzi, obgleich er die Aufgabe der Erziehung viel höher auffaßte, finden wir noch vielfältig dies übertriebene Vertrauen auf die abstracte Methode: Der Zögling soll keinen Schritt thun, der von dem Erzieher nicht beabsichtigt wäre, auf die Begriffe von Wort, Form und Zahl

soll sein ganzes geistiges Leben gegründet werden; die lebendige Anregung dagegen zu freier, kräftiger Wirksamkeit, welche der Geist des Zöglings unmittelbar durch des Erziehers tüchtige Persönlichkeit empfangen kann, wird gar nicht in Rechnung gebracht; und so finden wir in Pestalozzi's System ein beständiges Zurückbleiben kleinlicher Mittel hinter dem hohen Zweck allgemeiner Bildung der Menschheit, und in seinem Leben ein stetes Schwanken zwischen weitaussehenden, begeisternden Plänen und düsterer Niedergeschlagenheit über zertrümmerte Hoffnungen.

Salzmann, welchem das an persönlichen Berührungen zwischen Erziehern und Zöglingen so reiche Leben in Schnepfenthal Gelegenheit gab, den persönlichen Einfluß des Erziehers würdigen zu lernen, hat das Verdienst, zuerst mit rechter Entschiedenheit auf die Bedeutung dieses Einflusses aufmerksam gemacht zu haben, indem er seinem „Ameisenbüchlein" (Schnepfenthal 1806, S. 7) als pädagogisches Symbolum den Satz voranstellte: „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen." Jungen, angehenden Erziehern, die erst Alles anders und besser zu machen gedenken, als man es früher gemacht, und dann bei'm Mißlingen ihrer reformatorischen Bestrebungen die Arme ganz sinken lassen, ist darum jene treffliche kleine Schrift angelegentlichst zu empfehlen. Sie weis't sogleich auf den so oft übersehenen Punkt, in welchem die Fehler der Erziehung meist ihre Wurzel haben. Mit Recht hat auch Curtman in seiner Preisschrift die Ursachen der geringen Wirkung der Schule auf das Leben vorzugsweise in der Persönlichkeit der Lehrer gesucht; vgl. S. 33—58, S. 98—123.

Frusta, in seiner Geschichte des Flagellantismus S. 246 erzählt: „Die Chinesen hatten die seltsame Sitte, daß statt der Prinzen, die etwas verbrochen hatten, die Hofmeister bestraft und erstere zuzusehen gezwungen wurden." Obgleich der Hauptzweck hierbei gewesen seyn mag, „dem durchlauchtigsten Sprößling den physischen Schmerz zu ersparen," so ist doch die

Sitte so übel nicht, und aus anderem Gesichtspunkte dürfte auch in unsern Verhältnissen ihre Einführung in weiterem Kreise nicht unpraktisch seyn; denn in der That gebührt die Mehrzahl von Schlägen und Schimpfwörtern, die von gewöhnlichen Lehrern den Zöglingen zu Theil werden, vielmehr den gewissenlosen Lehrern selbst.

a) Der Erzieher, nach den natürlichen Bestimmungen seiner Individualität.

§. 14.

Das Geschlecht des Erziehers.

Die menschliche Gesellschaft soll ein innig zusammenhängender Organismus seyn, in welchem die einzelnen Individuen die gegenseitig sich ergänzenden Glieder bilden. Dazu ist lebendige Wechselwirkung zwischen den Einzelnen und zu dieser wieder auf der einen Seite Empfänglichkeit (Receptivität), auf der anderen Selbstthätigkeit (Spontaneität) nöthig. Jene tritt im weiblichen, diese im männlichen Geschlechte besonders hervor: beide Geschlechter sind bestimmt, sich einander zu ergänzen, und nur in ihrer Vereinigung stellt der ganze, vollkommne Mensch sich dar. Durch das Weib soll der Mann an Innigkeit des Gemüthes gewinnen und an zarter Berücksichtigung auch der kleineren, nicht unmittelbar mit seinen höchsten Zwecken zusammenhängenden Verhältnisse; durch den Mann das Weib an Gediegenheit des Geistes und freierer Uebersicht über das Ganze des menschlichen Lebens. Im Wesen der im Manne vorherrschenden Selbstthätigkeit liegt es nun, daß dieser aus sich heraus geht und nach außen sich wirksam erweis't, während die Empfänglichkeit des Weibes mehr in sich gekehrt ist; daß er ferner fähig ist, in die Individualität anderer einzugehen, sie zu verstehen, zu berücksichtigen, zu leiten, während das Weib weniger im Stande ist, von seiner Subjectivität sich los zu machen; daß endlich der Mann, mit

ausgebreiteterer Uebersicht über die Aufgabe der gesammten Menschheit und den weiten Umfang menschlichen Lebens, im Getriebe sämmtlicher Kräfte dem Einzelnen seine Stelle anzuweisen vermag, während die Empfänglichkeit des Weibes in engerem Kreise dem unmittelbaren Gefühle folgt. Dieses aus sich Herausgehen, dieses Eingehen in fremde Individualität, diese umsichtige Beziehung auf die ganze Menschheit ist vorzugsweise von dem Pädagogen zu fordern, und darum ist die oberste Leitung und Vollendung des Erziehungsgeschäftes die Sache des Mannes. Die Aufgabe des Weibes und der Mutter vor Allen ist es dagegen, durch den unmittelbaren Einfluß ihrer Persönlichkeit, in das Kind, welches gleichsam noch einen Theil ihres eignen Lebens bildet, in den ersten Jahren die allgemeinen, göttlichen Gesetze, welche es später mit Selbstbewußtseyn befolgen soll, als Empfindung zu bringen, damit es schon sein erstes Leben in unbewußter Einheit mit jenen Gesetzen, in Liebe, Zutrauen und Gehorsam gelebt habe; und in dieser Beziehung ist die erste mütterliche Erziehung besonders wichtig und eben so schwer, wo sie gefehlt hat, in späterer Zeit zu ersetzen, als in ihren heilsamen Wirkungen durch spätere Verirrungen zu zerstören. Auch später wird, wenn Einseitigkeit und Mangel an Gemüthsbildung vermieden werden soll, der weibliche Einfluß bei der Erziehung nie fehlen dürfen, durch ihn muß dem Zöglinge, welcher die wesentlichsten Grundsätze auf- und seine Grundrichtung angenommen hat, erst Reichthum und Innigkeit des Gemüthes mitgetheilt werden. Am wenigsten ist weibliche Einwirkung bei der Erziehung von Mädchen zu entbehren, indem der männliche Erzieher diese leicht zu sehr nach sich behandelt, wobei die Zartheit der weiblichen Natur verloren geht, und ihr aufgenöthigt wird, was ihrem Geschlechtscharakter fremd ist. Die Erziehung im strengen, vollen Sinne des Wortes aber, wonach sie den Unmündigen zum selbstthätigen Gliede eines organischen Ganzen heranbilden soll, und also auch die oberste Leitung der

Erziehung von Mädchen, wird immer nur von einem Manne ausgehen können. Es wiederholt sich also hier in Bezug auf den Unterschied zwischen weiblicher und männlicher, mütterlicher und väterlicher Erziehung ungefähr dasselbe Verhältniß, in welches oben die häusliche zur öffentlichen Erziehung gestellt wurde: die häusliche und mütterliche Erziehung müssen den Grund legen, die öffentliche und väterliche müssen vollenden. Ein weibliches Individuum, welches die Erziehung zum steten, eigentlichen Berufsgeschäfte macht, tritt, wie die weibliche Schriftstellerin, aus seiner Sphäre heraus, und darum geschieht es, wie die Erfahrung lehrt, selten ohne Aufopferung der unbefangenen, wahrhaft schönen Weiblichkeit. Von der hiermit angedeuteten Gefahr wird man die Lehrerinnen, welche auch an öffentlichen Schulen anzustellen man im Interesse der weiblichen Schuljugend hie und da für gut gefunden hat, nur dadurch bewahren, daß man sie nur in einzelnen beschränkteren Fächern unterrichten läßt, die höhere Leitung der Schule aber und den Unterricht in Fächern, welche größere wissenschaftliche Uebersicht erfordern, männlichen Erziehern überläßt.

Ueber den Gegensatz vorherrschender Selbstthätigkeit und vorherrschender Empfänglichkeit im männlichen Geschlechtscharakter einerseits und im weiblichen andererseits heißt es treffend in den dem Aristoteles wenigstens zugeschriebenen *οἰκονομικοῖς*: „Es ist also von der Gottheit die Natur des Mannes und des Weibes dadurch zur Gemeinschaft vorherbestimmt und eingerichtet worden, daß nicht jedes allein zu Allem geschickt gemacht ward, sondern jedes zu dem, was dem andern fehlt, damit beide zusammen den ganzen Zweck erreichen. Das Eine ist stärker, das Andere schwächer, damit dieses durch seine Furchtsamkeit vorsichtiger, jenes durch seine Kraft zum Schutze tüchtiger werde. Das Eine schafft das Nöthige von Außen in das Haus herein, das Andere bewahrt im Hause das Erworbene. Auch in Ansehung des Geschickes zur Arbeit ist zwischen beiden Geschlechtern ein solcher Unterschied zu bemerken. Das Weib ist schwächer, es ist zu einer sitzenden Lebensart geschickt

und kann sich dem Wind und dem Wetter weniger aussetzen. Der Mann kann die Ruhe und die Stille weniger ertragen; aber Bewegung ist ihm natürlicher. Auch in Ansehung der Kinder ist zwar die Zeugung dem Manne und der Frau gemein; aber jedes hat in dem, was die Eltern dem Kinde leisten müssen, sein eignes Geschäft. Die Ernährung nämlich liegt auf der Mutter, die Erziehung auf dem Vater." Besonders aber vgl. man über das Verhältniß des männlichen und weiblichen Elementes und die Art, wie durch die Wechselwirkung beider alles organische Leben constituirt wird, Wilh. v. Humboldt's Abhandlung „über den Geschechtsunterschied und dessen Einfluß auf die organische Natur"; gesammelte Werke, 4. Bd. S. 370 ff., und neben dem Philosophen sey noch der befreundete Dichter genannt, welcher in seinem „Liede von der Glocke" und in der „Würde der Frauen" in wenigen Meisterzügen den Mann, der hinaus muß in's feindliche Leben, der im Inneren waltenden züchtigen Hausfrau so schön gegenübergestellt hat.

Wie groß der Einfluß der Persönlichkeit und Erziehung der Mutter sey, beweisen viele große Männer, in hohem Grade z. B. Göthe, über dessen Abhängigkeit vom Naturell und von der Einwirkung seiner Mutter man vgl. Falk, Göthe aus seinem persönlichen Umgange dargestellt, Leipzig 1832, S. 1 ff. Auch die Geschichte der christlichen Kirche ist reich an hierher gehörigen Beispielen. Das erste bietet das neue Testament selbst in Salome, der Mutter der beiden Apostel Jakobus und Johannes, von welchen jener berufen war, zuerst unter den Aposteln den Märtyrertod zu erleiden, dieser, durch ein langes Leben sich zu bewähren als den Jünger, welchen mit Recht „der Herr lieb hatte." Die Bitte, welche die Mutter an Jesus richtete, daß er ihre Söhne in seinem Reiche an seiner Seite möge sitzen lassen, zeigt zwar noch die Unreinheit ihrer Vorstellungen, aber doch auch den frommen, auf das Höhere gerichteten Sinn der Frau. Aus der späteren Zeit hat Neander in seinen „Denkwürdigkeiten aus der Geschichte des Christenthums," Berlin 1826, II, 82 ff. belehrende Beispiele gesammelt. Was jener Bischof der Mutter des Augustin,

Monika, zurief, da sie über das wüste Leben ihres Sohnes in Gram versunken war, bleibt für alle Zeiten ein großes Wort: „Sey getrost, der Sohn, um den du so viele Thränen vergießest, kann nicht verloren gehen!“ Was warme Mutterliebe mit treuer Sorge in das Herz des theuren Kindes gepflanzt, ist eine feste Sonne, die von den Stürmen des Lebens zwar verdunkelt, aber nicht ausgelöscht werden kann, und dem Verirrten endlich auf dem rechten Pfade wieder voranleuchtet. Die heilsamen Folgen einer frommen, liebevollen mütterlichen Erziehung, wie die traurigen Folgen ihres Mangels zeigt uns in auffallendster Weise das Beispiel dreier großen Pädagogen selbst, Pestalozzi's auf der einen, Rousseau's und Basedow's auf der anderen Seite.

Ueber das Institut der Lehrerinnen vgl. Linde, a. a. O. S. 99 f., auch J. H. Schulz, die Bestimmung und Erziehung des weiblichen Geschlechts. Stuttgart 1844, S. 124.

§. 15.

Das Alter des Erziehers.

Ein weiteres natürliches Grundgesetz für die Entwicklung der Individualität ist das Alter, und auch dieses trägt zur Vollkommenheit, oder Unvollkommenheit des Erziehers viel bei. Da die Erziehung eine Bildung durch Mündige seyn soll, so wird vor den Jahren der Selbstständigkeit Niemand Erzieher werden können; Unterricht in einzelnen Fächern können jüngere Lehrer vor jener Zeit recht gut geben, dagegen wird ihnen, um als eigentliche Erzieher zu wirken, bei dem jener Zeit eigenthümlichen Wechsel erst sich bildender Grundsätze, die gehörige Autorität fehlen. Auf der andern Seite aber mußte an den Erzieher die Forderung gestellt werden, daß seine Autorität die Individualität des Zöglings nicht unterdrücke, sondern bilde, daß er fähig seyn müsse, mit der Welt der Unmündigen sich in Communication zu setzen, und dies wird er nur dann vermögen, wenn er an Jahren der Jugendwelt selbst noch näher

steht. Er muß von guten, oder bösen Regungen seiner Zöglinge lebhaft bewegt werden, um seine eigne Freude, oder seinen Unwillen darüber dem Zögling mitzutheilen und diesem damit einen Antrieb zu geben zum Thun, oder zum Lassen; er muß Regsamkeit genug besitzen, um die Trägen durch sein Beispiel zu ermuntern. Diese Weichheit der Individualität und diese Regsamkeit wird nun aber in der Regel nur jungen Männern eigen seyn, die selbst noch in der Periode des Ringens nach Bildung begriffen sind, und deren Entwicklung noch nicht so sehr zum Abschluß gekommen ist, daß dieser Sinn für fremde Individualität ihnen fehlte. Junge Männer von 25—45 Jahren werden also im Durchschnitte die tauglichsten Erzieher seyn. Das vollkommenste Verhältniß aber rücksichtlich des Alters der Erzieher würde eine Schule darstellen, in welcher unter der oberen Leitung eines älteren Mannes, jüngere Männer dem Erziehungsgeschäft ihre Kraft widmeten. Hier wäre dann die eigenthümliche Würde, welche, sonst tüchtigen Männern, durch ein höheres Alter zu Theil wird, vereinigt mit der Beweglichkeit jüngerer Jahre, welche die Berücksichtigung individueller Anlagen und Bedürfnisse der Zöglinge gestattet; und es könnte in diesen in gleichem Maaße der Ernst und die ruhige Gediegenheit ihres Wesens, wie die Lebhaftigkeit und Vielseitigkeit ihres Geistes gebildet werden. Eine solche Schule böte das schöne Bild einer großen Familie, in welcher der Vorsteher als Vater erschiene, die jüngeren Lehrer als die älteren Geschwister der Zöglinge.

Herbart, allg. Pädag. S. 68. „Wie dem Erzieher wird, indem solche und andere Gesinnungen sich im Knaben hervorthun, das nachzuempfinden, ist das erste Ausgehen aus der Rohheit, und die unmittelbarste Wohlthat der Erziehung. Aber es vorzuempfinden, erfordert einen schmerzhaften Wechsel der eignen Gefühle, der dem reifen Manne nicht mehr ziemt, und nur demjenigen angemessen und natürlich ist, welcher sich selbst noch in der Periode des Ringens nach Bildung

befindet. Daher ist das Erziehen eine Sache junger Männer, in den Jahren, wo die Reizbarkeit gegen die eigne Kritik am höchsten, und wo es in der That eine treffliche Hülfe ist, in dem Blick auf ein früheres Alter die unversehrte Fülle menschlicher Fähigkeit vor sich zu haben, mit der ganzen Aufgabe das Mögliche wirklich zu machen und mit dem Knaben sich selbst zu erziehen. Diese Reizbarkeit kann nicht anders, als schwinden mit der Zeit, sey es, weil ihr Genüge geschah, oder weil die Hoffnung sinkt und die Geschäfte drängen. Mit ihr schwindet die Kraft und die Neigung zum Erziehen."

§. 16.

Gesundheitszustand des Erziehers.

„Sey gesund!" — mit dieser Forderung eröffnet Salzmann nicht mit Unrecht seine Regeln für Selbsterziehung der Erzieher. Die Erziehung will eine gesunde Seele in einem gesunden Leibe bilden; aber nur der gesunde Erzieher wird auch in dieser letzteren Beziehung seinem Zöglinge die gehörige Anregung zu geben im Stande seyn. Es ist nicht genug, daß der Geist des Zöglings durch den des Erziehers ergriffen und entwickelt werde, auch sein plumper, schlaffer und träger Körper muß an der Gewandtheit, Kraft und Rührigkeit des Erziehers ein Vorbild haben, damit er zu einem stets willigen Organe des Geistes sich bilde. Der kranke Lehrer hat immer an sich selbst zu denken, und nur der gesunde vermag sich unbefangen und mit ganzer Seele seinem Berufe hinzugeben, aus sich selbst herauszugehen und mit Theilnahme in die Individualität seiner Zöglinge sich zu versetzen. Dem Kranken fehlt das kräftige Selbstgefühl und Vertrauen: jeder Unbesonnenheit wird er die Absicht, ihn zu kränken, unterlegen, jedes Mißlingen wird ihn zu gänzlicher Hoffnungslosigkeit herabstimmen; nur der Gesunde verträgt freie Regung der Persönlichkeit seiner Zöglinge,

weil er sich stark genug fühlt, durch die Kraft seiner Persönlichkeit sie in Schranken zu halten; nur er besitzt die Heiterkeit, welche das Erziehungsgeschäft fruchtbar und angenehm und für die Kinder selbst die Schule nicht zur Zwangsanstalt macht; nur er die kräftige, vertrauensvolle Stätigkeit in der Verfolgung seines Zweckes. Körperliche Gesundheit ist demnach ein unerläßliches Erforderniß zur Vollkommenheit des Erziehers. —

Vgl. Salzmann, Ameisenbüchlein S. 73. Mit dieser ersten Forderung der Gesundheit steht Salzmann's ebenso sehr zu beachtende Vorschrift: „Sey heiter!" in sehr inniger Verbindung.

Es kommt hier darauf an, das Bild eines vollkommenen Erziehers darzustellen, und daß in diesem ein nothwendiger Zug die Gesundheit ist, wird man ebensowenig läugnen können, als daß die im §. bezeichneten dem Erziehungsgeschäfte so hinderlichen Gemüthsverstimmungen die gewöhnlichen Folgen von Kränklichkeit sind. Daß häufig kränkliche Lehrer factisch sehr erfolgreich in ihrem Berufe wirken können, lehrt die Erfahrung; ja Mancher, der bei voller Gesundheit weniger gewissenhaft mit seinen Kräften würde geschaltet haben, kann durch Krankheit zu ernster Selbstbetrachtung und planvollerer Benutzung seiner Kraft im Dienste des Ganzen aufgefordert werden. Aber immer wird zugegeben werden müssen, daß bei gleicher Tüchtigkeit der Gesinnung der gesunde Erzieher mehr, als der kranke, wirken kann. Letzterem empfehlen daher die obigen Bemerkungen zu besonderer Berücksichtigung den Satz, daß der Erzieher die Fehler seiner Zöglinge in sich selbst suchen soll; damit der kränkliche Lehrer nicht nach der trüben Anschauungsweise, die nur die Folge seines Unwohlseyns ist, die Verhältnisse wirklich beurtheile, noch die Zöglinge seine Leiden entgelten lasse, sondern durch die Kraft des Geistes und warme Liebe zu seinem Berufe die Folgen des körperlichen Leidens aufzuheben suche.

Obgleich das Erziehungsgeschäft dadurch, daß es den Erzieher mit der heiteren, frischen Kinderwelt zusammenführt, ihn in die eigne Jugend zurückversetzt, ihn zu stetem Fortschritte ermuntert und ihm die Erfolge einer gewissenhaften Bemühung sehr bald vor Augen stellt, einen erfrischenden, erheiternden und kräftigenden Einfluß auf den Erzieher üben sollte: so zeigt doch kaum ein Stand so viel verkümmertes, grämliches Leben, als der Stand der Schulmänner, wie sie denn auch von allen mit geistiger Arbeit Beschäftigten nächst den Medicinern das verhältnißmäßig geringste Alter zu erreichen scheinen. Dies hat seinen Grund einestheils, namentlich in Volksschulen, in unüberwindlichen äußeren Verhältnissen, die eine solche Anzahl von Zöglingen in die Schule zusammendrängen, daß die erfrischende, eigentlich erziehende Thätigkeit unmöglich wird, und der Unterricht die physische Kraft des Lehrers erschöpfen muß; anderntheils aber auch gewiß darin, daß die Lehrer vielfältig ihren Beruf zu handwerksmäßig üben, jede Stunde des Unterrichts als eine Last betrachten und auf diese Weise wohl die Leiden, nicht aber die Freuden ihres Amtes kennen lernen. Luther in seinen Tischreden (Leipzig 1700 S. 411), wo er auch das Schulamt als unerläßliche Vorbereitung zum Pfarramte bezeichnet, sagt vom Stande der Schulmeister: „Wenn ich kein Prediger wäre, so weiß ich keinen Stand auf Erden, den ich lieber haben wollt. Man muß aber nicht sehen, wie es die Welt verlohnet und hält, sondern wie es Gott achtet, und an jenem Tage rühmen wird." Vgl. in Lauckhard's Tagebuch eines Lehrers. Darmstadt 1843, den Artikel: „Schulkrankheit" nnd dagegen den Artikel „Schulmeisterglück", S. 11 f.

§. 17.

Temperament des Erziehers.

Obgleich im Leben der Menschheit im Allgemeinen die Empfänglichkeit durch das weibliche, die Selbstthätigkeit durch das männliche Geschlecht repräsentirt ist, so müssen doch in jedem Individuum, wenn es wirklich als organisches Glied

am Leben des Ganzen Antheil nehmen soll, beide Elemente nebeneinander vorhanden seyn, entweder in gleichem Maaße, oder mit Ueberwiegen des einen Elementes. Der Erzieher soll nun einmal nicht mit allzugroßer Weichheit der Individualität seines Zöglinges ganz sich hingeben und mit dem Kinde selbst kindisch werden, sondern er soll die Unmündigen dadurch zur Mündigkeit hinführen, daß er die göttlichen Gesetze, nach welchen das menschliche Leben sich gestalten soll, mit Selbstthätigkeit in jenen zum Bewußtseyn bringt, dann aber soll er durch die Macht seiner Gesetze und durch seine eigne Persönlichkeit nicht die des Zöglings despotisch unterdrücken, sondern der Individualität des Letzteren ihr Recht lassen, und dazu ist ihm Empfänglichkeit für fremde Lebensäußerungen nöthig. Nennen wir jenes Mischungsverhältniß beider Elemente im Menschen sein Temperament, so wird derjenige zum Erzieher am tauglichsten seyn, dessen Temperament Receptivität und Spontaneität in möglichst gleichem Maaße vereinigt.

Vgl. Burdach, Anthropologie für das gebildete Publikum, Stuttgart 1837 S. 682 ff.; Curtman, Bearbeitung von Schwarz' Lehrbuch, II, S. 93 ff. W. v. Humboldt sagt a. a. O. S. 281 f.: „Alles Männliche zeigt mehr Selbstthätigkeit, alles Weibliche mehr leidende Empfänglichkeit. Indeß besteht der Unterschied nur in der Richtung, nicht in dem Vermögen. — — Nur also die verschiedene Richtung unterscheidet hier die männliche Kraft von der weiblichen. Die erstere beginnt, vermöge ihrer Selbstthätigkeit mit der Einwirkung; nimmt aber, vermöge ihrer Empfänglichkeit, die Rückwirkung gegenseitig auf. Die letztere geht gerade den entgegengesetzten Weg. Mit ihrer Empfänglichkeit nimmt sie die Einwirkung auf und erwidert sie mit Selbstthätigkeit." Der Erzieher muß die Einwirkung auf den Zögling beginnen, er muß also vorherrschend selbstthätig seyn, weßhalb wir (§. 14) die eigentliche Leitung und Vollendung der Erziehung dem Manne vindicirten; der Zögling ist aber für ihn kein nur leidendes

Material, sondern eine eigenthümlich bestimmte Individualität, die er erkennen und leiten soll, und dazu hat er Empfänglichkeit für die vom Zöglinge ausgehenden Rückwirkungen nöthig.

Wenden wir auf die Temperamente, welche sich aus der Combination der im §. angegebenen Elemente ergeben würden, die üblichen Namen an, ohne die ursprüngliche Bedeutung dieser Namen weiter zu berücksichtigen, so würde das phlegmatische Temperament dasjenige seyn, in welchem stumpfe Empfänglichkeit mit geringer Selbstthätigkeit sich paart. Der Phlegmatiker würde mithin ebensowenig zu vielseitigem Beobachten der Kinder fähig, als zu thätigem Einwirken auf sie geneigt seyn, und seinen pädagogischen Einfluß vorzugsweise darin äußern, daß sein Temperament der zu großen Lebendigkeit der Zöglinge ein heilsames Gegengewicht böte. Die Nachtheile einer Erziehung durch Sanguiniker, d. h. durch Individuen mit stark vorherrschender Empfänglichkeit, kann die Erziehung mancher Mütter zeigen, welche der Willkür der Kinder zu viel nachgeben, statt sie unter die Zucht höherer Gesetze zu beugen. Auch scheinen die pädagogischen Erfahrungen zu bestätigen, daß Jean Paul Recht hat, wenn er behauptet, die Franzosen seyen in nationaler Beziehung, was die Weiber in geschlechtlicher; wenigstens sehen wir, daß es den Lehrern, die uns von jenseits des Rheines zukommen, in der Regel mit der Disciplin herzlich schlecht abgeht. Dagegen bieten allzustrenge Väter und die Scholarchen der englischen Schulen ein Bild, wie das melancholische Temperament oder die einseitig vorherrschende Selbstthätigkeit des Erziehers wirkt: unter seiner zu despotischen Zucht büßen schwächere Geister ihre Selbstständigkeit ganz ein, stärkere erheben sich zu einer außerordentlichen Willenskraft, die aber stets von einer gewissen trotzigen Starrheit begleitet ist. Diesemnach wäre jedem Erzieher das cholerische Temperament zu wünschen, insofern wir darunter dasjenige verstehen, in welchem Empfänglichkeit und Selbstthätigkeit beide in hohem Grade vorhanden sind, so jedoch, daß sie sich gegenseitig die Wage halten; und es ist wohl nicht nationale Parteilichkeit, wenn wir behaupten, daß

dieses letztere Mischungsverhältniß am meisten im deutschen Volke sich findet, wie diesem denn auch in Bezug auf pädagogische Leistungen die Krone nicht versagt werden kann. In der häuslichen Erziehung wird durch die liebevolle Nachgiebigkeit der Mutter einerseits und durch die Strenge des Vaters andererseits in gegenseitiger Ergänzung häufig das richtige Verhältniß hervorgebracht, welches weder der Vater, noch die Mutter allein herzustellen vermöchten.

b) Der Erzieher nach den sittlichen Bestimmungen seiner Individualität.

§. 18.

Geistige Entwicklungsstufe des Erziehers.

Der Forderung der Mündigkeit, welche an jeden gestellt werden muß, der Unmündige erziehen will, wird nicht dadurch allein genügt, daß der Erzieher nach natürlichen Gesetzen eine gewisse Altersstufe erreicht hat (vgl. §. 15), sie hängt vielmehr auch von freier, sittlicher Thätigkeit ab, durch welche der Erzieher eine ausgebildete Persönlichkeit geworden seyn muß. Zu dieser Ausbildung der Persönlichkeit gehört nun zunächst, daß die Individualität des Erziehers nicht mehr schwankend, jedem Eindrucke preisgegeben, sondern bereits zu einer gewissen inneren Gediegenheit gelangt sey, ohne welche der Erzieher dem Zöglinge unmöglich den nöthigen Halt bieten kann, an dem dieser zur Mündigkeit selbst sich emporarbeite. Damit steht die Forderung in Verbindung, daß der Erzieher bei seinen Bemühungen ein bestimmtes Ziel vor Augen habe, daß er dieses durch geprüfte, mit gutem Bedachte angewandte Mittel zu erreichen suche, und nicht nach alter Gewohnheit, oder gleichsam nur instinctmäßig verfahre. Ohne dieses klare Bewußtseyn des Erziehers von dem, was er will und thut, tritt an die Stelle wahrer Erziehung ein planloses Experimentiren,

welches nur verderblich auf den Zögling wirken kann, und bei welchem das etwaige Gerathen eines Schülers nur dessen guter Natur und dem erziehenden Einflusse der ganzen Gesellschaft, keineswegs aber dem Erzieher zuzuschreiben ist. Endlich wird nur der, welcher seine Aufgabe erkannt hat und mit Entschiedenheit verfolgt, die nöthige Energie entwickeln und den Zöglingen eine wahre Autorität seyn können.

Individualität ist der Inbegriff der von der Natur gegebenen Eigenthümlichkeiten eines Einzelwesens, wodurch dieses von allen andern Einzelwesen sich unterscheidet. Persönlichkeit schreiben wir dagegen einem Wesen zu, insofern es in seiner Eigenthümlichkeit sich erkennt, und von andern Wesen unterscheidet, und im Verhältnisse zu diesen mit Freiheit sich geltend zu machen sucht. Die Persönlichkeit ist also nicht etwas Natürliches; von ihr kann nur auf sittlichem Gebiete die Rede seyn.

Die im §. geforderte innere Gediegenheit verträgt sich sehr wohl mit der §. 15 für den Erzieher in Anspruch genommenen Regsamkeit und dem Ringen nach Bildung. Jene innere Gediegenheit beruht nämlich nur darauf, daß das Individuum einen festen Kern gewonnen hat, von welchem aus es die äußeren Eindrücke sich aneignet und bewältigt.

In das im §. gerügte Experimentiren gerathen unfehlbar diejenigen, welche, ohne gediegenes eigenes Urtheil, mit zu großem Vertrauen als alleinseligmachend angepriesenen pädagogischen Theorieen sich hingeben, mögen sie nun von Rousseau, Basedow, Pestalozzi oder von Jacotot herrühren, und diese theoretischen Vorschriften unmittelbar in die Praxis einzuführen streben. Kein Theoretiker ist im Stande für die unzähligen Fälle der Praxis im Voraus die richtige Behandlung vorzuschreiben. Die Theorie ist daher theils so einseitig, daß der energische Erzieher, welcher ihr folgt, auch in seinen Zöglingen eine einseitige Richtung hervorbilden muß, theils so allgemein, daß sie den schlafferen Erzieher veranlaßt, nur da, wo die Anwendung besonders nahe liegt, der Theorie zu folgen, sonst

aber im alten Schlendrian zu verharren. Uebrigens dürfen solche Theorieen auch nicht als absolut unfruchtbare Chimären geradehin verworfen werden: sie sind meist aus einem wirklichen pädagogischen Bedürfnisse der Zeit hervorgegangen und können, mit Nüchternheit benutzt, dem Manne sehr ersprießlich werden, welcher mit eignen Augen sieht, was in seiner Schule die besondere Aufgabe ist; daß aber dieß letztere geschehe, bleibt immer die wichtigere Forderung.

§. 19.

Gesinnung des Erziehers in Bezug auf die Bestimmung der Menschheit.

Das Object der Erziehung ist nun aber nicht das Individuum in seiner Vereinzelung, sondern insofern es ein Glied der ganzen Menschheit ist. In dem Erzieher muß daher die Idee der Menschheit lebendig seyn, d. h. er muß zu wirksamem Bewußtseyn davon gekommen seyn, daß in der Menschheit, als einem aus organischen Gliedern bestehenden Ganzen, das göttliche Leben zur Darstellung kommen soll (§. 4). Und nicht philosophische Bildung allein ist der Boden, auf welchem jenes Bewußtseyn erwachsen kann; sondern überall da ist es lebendig, wo der Einzelne fühlt und erkennt, daß er und die Welt nicht für ihn allein, vielmehr er selbst auch für die Mitmenschen und für die Welt da ist, daß auch alle Anderen die Aufgabe haben, im Dienste des Ganzen göttliche Gesetze zu erfüllen, und daß daher die Erziehung nicht, selbstsüchtig, nur endliche Zwecke sich setzen darf, sondern darauf hinzuwirken hat, daß durch die Thätigkeit des einzelnen Zöglinges das Leben des Ganzen nach ewigen Gesetzen reicher sich entfalte. Nennen wir nun das Gefühl, durch welches wir uns unserer Selbstsucht entäußern und in den Sinn und Willen eines Andern eingehen, Liebe: so ist also Liebe zu Gott und zur Menschheit die weitere Forderung an die sittliche Beschaffenheit des Erziehers. Er-

füllet er diese nicht, so ist seine Erziehung nur ein Abrichten zu einzelnen mechanischen Fertigkeiten, ein Beförderungsmittel des Egoismus und der Eitelkeit, ein bloßes Unterrichten im allerschlechtesten Sinne, d. h. ein eigentliches zu Grunde Richten.

Vgl. die Anmerkung zu §. 12.

Daß auch im Volksunterrichte das höhere Ziel aller Erziehung in neuerer Zeit häufig aus den Augen verloren worden ist, ist anerkannt; ebenso, daß für die Herstellung eines besseren Zustandes die sicherste Bürgschaft in einer tieferen religiösen Bildung der Lehrer liegt; vgl. v. Linde a. a. O. S. 8 ff., bes. S. 12; Curtman in seiner Preisschrift S. 145 f. Aus dem Umstande, daß man die Aufgabe sich so niedrig stellte, und nur die Ausbildung mechanischer, oder auf äußere Lebenszwecke gerichteter Fertigkeiten im Auge hatte, erklärt sich dann auch natürlich jene im Lehrerstande häufig vorgekommene selbstzufriedene Beschränktheit. Kenntnisse und Lehrgewandtheit sind unerläßliche Anforderungen an den Erzieher; aber die belebende Kraft für seine Thätigkeit quillt nur aus der Tiefe eines von lebendiger Frömmigkeit erfüllten Gemüthes hervor. Der Gedanke an die von Gott der Menschheit gestellte Aufgabe regt ihn zu lebendiger Thätigkeit an, indem er ihm das Ziel höher steckt, empfiehlt ihm Bescheidenheit, indem er ihn seine schwache Kraft an der unendlichen Aufgabe messen läßt, und erfüllt ihn mit Muth, indem er ihn sein Werk als ein von Gott gewolltes und durch göttlichen Beistand gefördertes betrachten lehrt. — Sehr schön sagt der ehrwürdige Joh. Gigas (s. o. S. 53): Si Christum nescis, nihil est si caetera discis, et sine pietate eruditio est venenum.

§. 20.

Gesinnung des Erziehers in Bezug auf seinen Beruf.

Aber mit der leeren Begeisterung für die hohe Aufgabe der Menschheit ist es nicht gethan: der Erzieher muß sich auch stets

das Bewußtseyn wach erhalten, wie grade an seinen Beruf die Forderung ergeht, der Verwirklichung jener Aufgabe unmittelbar zu dienen. Auf sie muß er auch die kleinste Pflicht beziehen, welche sein Beruf ihm vorschreibt; auch in dem Unfähigsten muß er die Fähigkeit anerkennen und pflegen, ein nützliches Glied der Menschheit zu werden und theil zu nehmen an dem göttlichen Leben, welches in ihr sich entfalten soll. Nur dann wird er im Stande seyn, auch den Schwächsten nicht zu vernachläßigen, auch den Ausgezeichnetsten in Demuth zu erhalten, auch den Unlenkbarsten zu lieben, auch den Verdorbensten nicht zu verwerfen, auch die mühseligsten Berufsgeschäfte ohne Murren zu übernehmen, auch die kleinlichsten mit dem Geiste der Liebe zu durchdringen und zu heiligen, und sich selbst endlich vor Handwerksmäßigkeit und Pedanterie zu bewahren. Liebe zu seinem Berufe also ist die letzte Forderung, welche an die sittliche Beschaffenheit des Erziehers ergeht, sie ist die wichtigste und unerläßlichste von allen, die eigentliche Cardinaltugend des Erziehers.

Dieser §. soll vor hohlen Idealen warnen, mit welchen der angehende Schulmann, und zwar grade dann, wenn er eine höhere Bildung empfangen hat, so oft in seinen Beruf eintritt. Nehmen ihn dann die beschwerlichen, die gewissenhafteste Rücksicht auf so vieles scheinbar Kleine fordernden Geschäfte in Anspruch, so fehlt ihm die Fähigkeit diese mit seinen hohen Vorstellungen in Verbindung zu setzen, und bald versinkt er, hoffnungslos, selbst in den gewöhnlichen Schlendrian, den er zu reformiren träumte. Grämlichkeit tritt an die Stelle frischer Begeisterung, an die Stelle lebendigen Wirkens äußerliche, mechanische Thätigkeit und Pedanterie, welche letztere eben darin besteht, daß auf eine einmal angewöhnte, aber vom belebenden Geiste verlassene todte Form als solche der größte Werth gelegt wird.

Als Beispiel, wie die Beschränktheit des Wirkungskreises nicht unmöglich macht, für die höchste Aufgabe der Menschheit zu wirken, und wie auch die kleinste Berufspflicht des Erziehers auf diese bezogen werden kann, mag die Aufmerksamkeit des

Lehrers auf die körperliche Reinlichkeit seiner Schüler dienen; auf den innigen Zusammenhang dieser Tugend mit der inneren Reinheit der Seele werden wir weiter unten zurückkommen.

Jeder Erzieher kann den Ausspruch des Apostels (1 Kor. 13, 1) auf sich anwenden: „Wenn ich mit Menschen- und mit Engelzungen redete und hätte der Liebe nicht: so wäre ich ein tönend Erz, oder eine klingende Schelle;" und auf der andern Seite gilt auch in der Erziehung das Wort, daß „die Liebe auch der Sünden Menge decket (1 Petr. 4, 8)": warme Liebe zum Berufe kann die Mängel des Erziehers am besten ersetzen und allmälig aufheben. Mit Recht sagt daher Rousseau im Emil (im Campe'schen Revisionswerk Bd. XII, S. 115): „Der Eifer wird eher das Talent, als das Talent den Eifer ersetzen;" (Le zèle suppléera mieux au talent, que le talent au zèle; I, S. 31 des französischen Textes), und auch hier läßt uns der wackere Gigas mit seinen Kernsprüchen nicht im Stiche, indem er mahnt, die Lehrer sollten „jre Schüler als jre eigne Kinder recht meinen, gerne bey und neben jnen seyn, wie fromme Gluckhennen sie hertzlich lieben, denn im Donato steht erst Amo, dann folget Doceo."

Schließlich können wir die Forderungen, welche wir an den Erzieher gestellt haben, nicht besser zusammenfassen, als mit den Worten Krause's (Urbild der Menschheit, S. 385), obgleich auch diesen Denker mehr ein liebenswürdiger Enthusiasmus für die höchsten Interessen der Menschheit, als ein fruchtbares Erfassen des wirklichen Lebens auszeichnet: „Der Erzieher selbst aber sey frei von aller Selbstsucht; er liebe im Zöglinge sich selbst und die Menschheit; er achte den Zögling nicht geringer, als sich, ehrfurchtvoll scheuend, ob ihm nicht ein lebenvollerer, höheren Lebens empfänglicherer Mensch im Zöglinge begegne; er strebe aus allen Kräften, ihn vortrefflicher zu machen, als er selbst ist; er verlange kein anderes Uebergewicht über den Zögling, als welches dieser von selbst empfindet; ihn beseele Liebe, ihn halte Geduld, und das Gefühl seines gottähnlichen Berufs lasse ihn die Beschwerden seines Werkes besiegen; er bediene sich nur edler, reiner, dem Urbilde der Menschheit har-

monischer Antriebe und Bildungmittel, in welche Tugend, Liebe, Recht und Schönheit einstimmen, daß der Zögling in ihm den wahren Menschen verehre, den liebenden Freund liebend umfasse."

2. Der Zögling.

§. 21.

Vorbemerkungen.

Bei der Darstellung der Anforderungen an die Persönlichkeit des Erziehers hatten wir nicht blos die natürlichen, sondern auch die sittlichen Bestimmungen seiner Individualität zu berücksichtigen. In Bezug auf den Zögling dagegen, in welchem die sittliche Kraft eben durch die Erziehung erst geweckt werden soll, haben wir es nur mit den natürlichen Bestimmungen der Individualität zu thun; und auch von diesen können wir den Gesundheitszustand des Zöglings hier übergehen, indem dieser nicht, wie Alter, Geschlecht und Temperament, dem Bereiche der Freiheit sich ganz entzieht, sondern theilweise von der Einwirkung des Erziehers abhängt und daher besser später behandelt wird, wenn von der Aufgabe der Erziehung in Absicht auf das körperliche Seyn des Zöglings die Rede ist.

§. 22.

Das Alter des Zöglings.

Wir haben (§. 9) gesehen, daß die Zöglinge im Allgemeinen dem Kindes- und Jünglingsalter angehören müssen, daß mit dem Mannesalter die volle Selbstständigkeit eintreten, und die Erziehung aufhören soll. Aber die Stufe des Mannesalters wird nicht im Sprunge erreicht, sondern durch allmäliges Hinansteigen zu ihr. Obgleich dem Kindes- und Jünglingsalter der volle Besitz der Selbstständigkeit noch fehlt, so äußer-

sich doch frühe schon das Streben nach ihr und bildet von Jahr zu Jahr sich deutlicher hervor. Dies durch die verschiedenen Altersstufen bedingte verschiedene Maaß von Selbstständigkeit ist bei der Erziehung wohl zu beachten. Ist die Selbstständigkeit, wie im Kindesalter, noch sehr gering, so hat sich der Erzieher gegen den Zögling vorzugsweise positiv, mittheilend zu verhalten, so jedoch, daß durch diese positive Einwirkung die freien Regungen der Individualität des Kindes nicht unterdrückt, sondern geleitet werden. Der Erzieher muß das Kind vor Allem erst arbeiten lehren, seinem Thätigkeitstriebe Stoff darbieten, ihm genau vorschreiben, wie es diesen zu bearbeiten hat; er muß dem Kinde, damit dessen Unerfahrenheit vor Schaden bewahrt bleibe, bestimmt befehlen, was es thun und was es lassen soll. Dabei aber darf nicht vergessen werden, daß des Kindes Kräfte sich schneller verzehren und schneller wieder ersetzen, als die des Erwachsenen, und daß ihm deßhalb keine zu lang dauernde Anstrengung zugemuthet werden darf. Von dem Jünglingsalter dagegen muß Ausdauer und energische Concentration aller Kräfte auf einen Gegenstand gefordert werden; und jemehr jetzt nicht blos das Streben nach Selbstständigkeit sich zu regen beginnt, sondern auch die Fähigkeit zu selbstständigem Handeln hervortritt, desto mehr muß der Erzieher nur negativ, einschränkend verfahren. Er hat dem Jünglinge seine Beschäftigung in der Regel nur im Allgemeinen anzuweisen und dann vorzugsweise darauf zu sehen, daß die schon an sich auf eigenthümliche Weise wirkende Thätigkeit des Zöglings nur nicht das Unrechte ergreife und auf falsche Weise behandle, und an die Stelle bestimmter Vorschriften und Befehle tritt eine allgemeinere Leitung und Anregung. Ueberläßt der Erzieher die Kinder zu sehr sich selbst, so wird damit der Grund gelegt zu Unbehülflichkeit und Trägheit, oder zu einer egoistischen Willkür und Weichlichkeit im Leben und einem alle Gediegenheit aufhebenden Dilettantismus im Wissen; Gefahren, welchen nur besonders kräftige Naturen entrinnen, nachdem sie in

der Schule des Lebens schweres Lehrgeld bezahlt, das der Erzieher durch etwas weniger Nachsicht ihnen leicht hätte ersparen können. Tritt dagegen der Erzieher der erwachenden Selbstständigkeit des Jünglings gegenüber zu sehr gebietend auf, so werden schwächere Naturen in kindischer Unselbstständigkeit niedergehalten, so daß sie, der strengen Zucht entlaufen, sich gar nicht zu geberden wissen und in's Maaßlose sich verlieren, kräftigere werden zu trotziger Opposition getrieben, welche sie ebenfalls leicht zu Extremen fortreißt.

Wenn Rousseau (Emil, S. 384 im 12. Th. des Campe'schen Revisionswerkes) behauptet: „Die erste Erziehung muß blos negativ seyn", so ist dies wieder eine Einseitigkeit, in welche er durch Opposition gegen die Verkehrtheit der damaligen Erziehung hinein getrieben wurde. Diese nöthigte so Vieles dem Kinde äußerlich auf, was dieses sich nicht wirklich aneignen kann, und wodurch darum seine Entwicklung gestört werden muß. Allerdings muß nun das seiner Natur Unangemessene von dem Kinde ferngehalten werden, eben so gewiß aber muß ihm auch das seiner Natur Angemessene geboten werden. Uebrigens ist die positive Einwirkung bei der ersten, wie die negative bei der späteren Erziehung eben nur die vorherrschende, keineswegs die ausschließliche: weder kann das Mittheilen des Richtigen ohne das Fernhalten des Verkehrten gedacht werden, noch umgekehrt; „es ist nicht möglich," sagt Schleiermacher (a. a. O. S. 723), „daß die Erziehung eine ihren Zweck begünstigende Einwirkung unterstüzen könne ohne zugleich einer hemmenden Potenz entgegenzuwirken; und wiederum umgekehrt, es ist nicht möglich daß die Erziehung einem ihren Zweck hemmenden Zustand entgegentrete, ohne zugleich positiv zu wirken. Beide Seiten, die positive und die negative, müssen immer mit einander verschmolzen seyn nnd die einzelne Thätigkeit kann man nur von der andern unterscheiden a parte potiori."

In Bezug auf die Aufgabe der Erziehung, im Verhältniß zur wachsenden Selbstständigkeit des Zöglings ihre positiven

Einwirkungen zu beschränken, sagt Hegel (Grundlinien der Philosophie des Rechts, Berlin 1833, §. 175, S. 237), zunächst freilich in Rücksicht auf die häusliche Erziehung: „Die Kinder — — gehören weder Andern noch den Eltern als Sachen an. Ihre Erziehung hat die in Rücksicht auf das Familienverhältniß positive Bestimmung, daß die Sittlichkeit in ihnen zur unmittelbaren, noch gegensatzlosen Empfindung gebracht werde, und das Gemüth darin, als dem Grunde des sittlichen Lebens, in Liebe, Zutrauen und Gehorsam sein erstes Leben gelebt habe, — dann aber die in Rücksicht auf dasselbe Verhältniß negative Bestimmung, die Kinder aus der natürlichen Unmittelbarkeit, in der sie sich ursprünglich befinden, zur Selbstständigkeit und freier Persönlichkeit und damit zur Fähigkeit, aus der natürlichen Einheit der Familie zu treten, zu erheben."

Die Periode der sich bildenden Selbstständigkeit ist es, auf welche besonders das alte Wort gesagt ist: „Jugend muß gewagt werden," sie bietet dem Erziehungsgeschäfte die meisten Schwierigkeiten dar und macht den gewissenhaften Pädagogen die meisten Sorgen. Er muß hier gestatten, daß der Zögling eine andere Richtung nimmt, als es Vermuthen, oder Wunsch des Erziehers war, ja er muß oft sehen, daß Lehren und Mahnungen auf den Zögling eine Zeit lang gar keinen dauernden Eindruck machen, und es bleibt ihm nur Beruhigung im Bewußtseyn treuer Pflichterfüllung. In der Folge aber hat der gewissenhafte Erzieher meist die Freude, sich zu überzeugen, daß der Zögling auf dem festen Grunde, den der Erzieher gelegt, zwar erschüttert, aber doch nicht von ihm weggerissen worden ist, daß er vielmehr, nach mancherlei Schwankungen, endlich recht festgewurzelt in demselben steht; und auch der späte Dank des zur Erkenntniß Gekommenen entgeht dann dem Erzieher nicht. Es kann sich also dieser in solchen Fällen mit dem Worte trösten, welches Mephistopheles (Faust, II, S. 103) dem überoriginalen Baccalaureus nachruft:

„Doch sind wir auch mit diesem nicht gefährdet,
In wenig Jahren wird es anders seyn:
Wenn sich der Most auch ganz absurd gebärdet,
Es gibt zuletzt doch noch n' Wein."

§. 23.

Das Geschlecht des Zöglings.

Im Leben der Mündigen sind Mann und Weib zu gegenseitiger Unterstützung und Ergänzung bestimmt. Auf diese Bestimmung die Jugend vorzubereiten, wird der Erziehung nur in Verhältnissen gelingen können, in welchen ein Wechselverkehr zwischen Zöglingen männlichen und weiblichen Geschlechtes stattfindet. Die Nachtheile, welche aus diesem Verkehre erwachsen können, sind da nicht zu befürchten, wo nicht äußere Verhältnisse, etwa die zu große Anzahl der Zöglinge, eine erziehende Einwirkung überhaupt unmöglich machen; dagegen kann nur bei gemeinschaftlicher Erziehung von Zöglingen beiderlei Geschlechtes in diesen das Bewußtseyn ausgebildet werden von der durch den Geschlechtscharakter bestimmten eigenthümlichen Sphäre eines jeden Geschlechtes und von dessen Pflichten gegen das andere, und dies Bewußtseyn ist wiederum eines der zuverlässigsten Bewahrungsmittel gegen unnatürliche geschlechtliche Verirrungen. Auf der anderen Seite aber verlangt bei der gemeinschaftlichen Erziehung doch die Eigenthümlichkeit eines jeden Geschlechtes eine eigenthümliche Behandlung und nie darf der Erzieher vergessen, ob der Zögling, auf welchen er einzuwirken hat, ein Knabe ist, oder ein Mädchen. Der vorherrschend empfänglichen, darum auf der Unmittelbarkeit des Gefühles ruhenden, sinnigen, in sich gekehrten, in engem Kreise um Kleines bekümmerten Natur des Mädchens muthe er nicht die lärmende Munterkeit, die vorherrschend intellectuelle Thätigkeit, die klare, zusammenfassende Uebersicht, die Richtung auf das Allgemeine in der Wissenschaft, den streng logischen Gedankengang, die derbe Offenheit, die lebhaftere, vielseitigere, nach außen sich ergehende Thätigkeit zu, welche dem Knaben gebührt; wenn er es nicht aus seiner Sphäre herausreißen und den Reiz schöner Weiblichkeit im Keime zerstören will. Auf der

andern Seite aber werde auch nicht von dem vorherrschend selbstthätig nach außen gerichteten Knaben verlangt, daß er eben so leicht gerührt sey, eben so sehr auf das Kleinste seine Sorgfalt wende, eben so sittig einhergehe, wie das Mädchen, dessen eigentlicher Wirkungskreis das Reich der Sitte werden soll; wenn der Zögling nicht zum Pedanten werden, und seine Kraft, die auf Wirksamkeit nach außen angewiesen ist, gelähmt werden soll. Wir haben zwar oben gesehen, daß auch die Erziehung des weiblichen Geschlechtes nur von Männern vollendet werden kann, gleichwohl ist für den männlichen Erzieher die Behandlung weiblicher Zöglinge ein mit der größten Vorsicht zu verwaltendes und höchst schwieriges Geschäft. Zunächst aus einem im weiblichen Geschlechtscharakter selbst gelegenen Grunde: Verirrungen der weiblichen Natur und Mißgriffe in ihrer Erziehung können nur sehr schwer wieder gut gemacht werden. Denn die selbstthätige Kraft der männlichen Natur, welche bestimmt ist, sich mit der Welt zu messen, und im Kampfe mit derselben ihre Selbstständigkeit zu behaupten, kann auch durch Verirrungen hindurch ihre Reinheit sich wieder erkämpfen; die sinnige, mehr pflanzenartig aufwachsende Natur des Mädchens dagegen wird an Einer Störung ihrer ruhigen Entwicklung ewig kranken. Für die unterschiedene pädagogische Behandlung beider Geschlechter ergiebt sich mithin die Regel, bei dem Knaben vorzüglich dahin zu wirken, daß seine Selbstthätigkeit gekräftigt werde, um den mannigfaltigen Eindrücken der Welt Widerstand zu leisten, bei dem Mädchen dagegen dahin, daß seine Empfänglichkeit vor schlechten Eindrücken bewahrt und der reine Ton seiner Seele überhaupt nicht verstimmt werde. Und hieraus folgt für den männlichen Erzieher die besondere Vorschrift, dem weiblichen Zöglinge gegenüber vor allem plumpen, barschen und unzarten Wesen sich sorgfältig zu hüten und namentlich in Bezug auf das, was in die Sphäre der äußeren Sitte gehört, in welcher das weibliche Geschlecht eigentlich zu herrschen hat und mit

großer Strenge urtheilt, keinen Anstoß zu geben. Ein weiterer Grund, welcher dem männlichen Erzieher weiblichen Zöglingen gegenüber Vorsicht empfiehlt, liegt eben in dem Unterschiede des Geschlechtes. Ein Knabe ist der Erzieher selbst gewesen: was im Geiste eines Knaben ungefähr vorgehen kann, das hat er an sich selbst erfahren, und männlichen Zöglingen gegenüber mag er deßhalb mit Sicherheit auftreten. Aber das Mädchen ist ihm gewissermaßen immer ein Geheimniß; er hüte sich also wohl, es auf voreilige und plumpe Weise nach dem zu behandeln, was er selbst war und ist, und merke vielmehr mit zarter Gewissenhaftigkeit auf die Eigenthümlichkeit der weiblichen Natur, um nach den auf diese Weise gemachten Erfahrungen sein Betragen einzurichten. Besondere Vorsicht ist dem Erzieher anzurathen in Bezug auf Anwendung von Strafen bei Vergehungen eines weiblichen Zöglings. Das Gesetz der Natur, wonach beide Geschlechter für einander bestimmt sind, äußert sich schon bei kleinen Mädchen in der Weise, daß sie vor Allem die Achtung des andern Geschlechtes sich zu erwerben suchen, und darum auf Lob und Tadel eines männlichen Erziehers besonders hohen Werth legen. Benutzt der Erzieher diese Regung, kommt er ihr mit gleicher Achtung des weiblichen Geschlechtscharakters entgegen, macht er z. B. darauf aufmerksam, wie dies oder jenes Vergehen, Unreinlichkeit, Unordnung aller Art, lautes Schreien u. dgl., die wahre Weiblichkeit verletze, so kann er mit wenigen ernsten Worten viel ausrichten. Alles verdirbt er aber, und alles weibliche Zartgefühl muß zu Grunde gehen, wenn er, es verachtend, durch beschimpfende, wohl gar körperliche Strafen es niederdrückt, deren Druck im schlimmsten Falle der energische Knabe zu überwinden im Stande ist.

Die Befürchtung, daß durch die gemeinschaftliche Erziehung die Knaben weibisch werden, die Mädchen ein die schöne Weiblichkeit verletzendes männisches Wesen annehmen würden, ist insofern gegründet, als einzelne Knaben, welche unter Mädchen erzogen werden, leicht in der Entwicklung ihres eigenthümlichen

Geschlechtscharakters gestört werden und umgekehrt, und es bestätigt z. B. die Erfahrung die alte Volksansicht, daß Ein Bruder unter vielen, zum Theil älteren Schwestern noch schwerer, als ein einziges Söhnchen, gerathe. Die Befürchtung aber ist ungegründet, daß gleiche Nachtheile auch da eintreten könnten, wo man beide Geschlechter im Ganzen nebeneinander erzieht. In diesem Falle sagt vielmehr jedem Individuum das Gefühl, daß es nicht seinen Geschlechtscharakter dem andern Geschlechte gegenüber aufgeben darf, sondern daß seine Bestimmung ist, diesen Charakter nach seiner Eigenthümlichkeit auszubilden, und daß es nur dadurch dem andern Geschlechte sich werth machen kann. Man wird daher immer finden, daß Mädchen, deren Spiele, wenn sie unter sich sind, oft allzu lärmend werden, sittsamer auftreten, sobald sie Knaben zu Zeugen haben; und daß Knaben die zu allzugroßer Eingezogenheit und Passivität geneigt sind, vor Mädchen gerne in männlicher Thatkraft sich zeigen.

So einfach und natürlich die Forderung an den Erzieher erscheint, zu bedenken, ob er Knaben, oder Mädchen vor sich hat, so oft wird dagegen gefehlt, und wir sehen, daß die Erziehung des weiblichen Geschlechtes von vielen männlichen Erziehern fortwährend mit dem größten Leichtsinn begonnen und mit der größten Plumpheit gehandhabt wird. Schon die in Schulen für Mädchen aus höheren Ständen noch so häufig vorkommenden, mit Hervortreten und Gestikulation verbundenen Declamirübungen, nöthigen der weiblichen Natur etwas Fremdartiges auf; noch mehr aber verkennt der Erzieher seine Aufgabe, wenn er seine Schülerinnen zu öffentlicher Aufführung von Theaterstücken ermuntert. Solche, den Geist einer edlen, reinen Geselligkeit beleidigende Verkehrtheiten sind eben so wenig, wie die Faseleien über Emancipation des weiblichen Geschlechtes, ursprünglich auf deutschem Boden gewachsen, und sollten mit gebührendem Protest ihrer eigentlichen Heimath wieder zugesandt werden. Was ein gesunder deutscher Sinn gegen dergleichen etwa einzuwenden hat, ist schon von Fichte kurz und kräftig hervorgehoben; vgl. dessen „Grundlage des Naturrechts," Jena und Leipzig 1796 u. 1797, II, 213 ff., wo auch

über weibliche Gelehrsamkeit und Schriftstellerei manches Erbauliche zu lesen ist. Den wahren Standpunkt, von welchem aus diese Emancipationsgelüste der „Neuzeit" zu beurtheilen sind, hat übrigens schon der Apostel Paulus angedeutet, wenn er, 1. Kor. 14, 34 f. sagt: „Eure Weiber lasset schweigen unter der Gemeine; — — wollen sie aber etwas lernen, so laßt sie daheim ihre Männer fragen; es stehet den Weibern übel an, unter der Gemeine zu reden."

Den Schlußbemerkungen des §. über die Anwendung von Strafen liegt die Rücksicht auf die Erziehung in der Schule zu Grunde. Zu Hause deckt die wechselseitige Liebe zwischen Kindern und Eltern auch pädagogische Sünden zu.

Die Worte Göthe's im Tasso: „Nach Freiheit strebt der Mann, das Weib nach Sitte" bezeichnen vortrefflich den Unterschied des männlichen und weiblichen Geschlechts, insofern er die Berücksichtigung des Erziehers fordert. Die Regeln, welche sich aus diesem Satze für die weibliche Bildung ergeben, finden sich bei v. Linde a. a. O. S. 29—33 in den Hauptzügen vollständig zusammengestellt. Vgl. auch oben §. 14. Tiefgehende Ansichten über „weibliche Erziehung" bietet Jean Paul's Levana §. 75—101; wir heben daraus Folgendes aus §. 91 hervor: „Die Sittlichkeit des Mädchens ist Sitte, nicht Grundsatz. Den Knaben könnte man durch das böse Beispiel trunkener Heloten bessern, das Mädchen nur durch ein gutes. Nur Knaben kommen aus dem Augiasstall des Welttreibens mit ein wenig Stallgeruch davon. Jene aber sind zarte weiße Paris-Aepfelblüten, Stubenblumen, von welchen man den Schimmel nicht mit der Hand, sondern mit feinen Pinseln, kehren muß. Sie sollten, wie die Priesterinnen des Alterthums, nur in heiligen Orten erzogen werden; und nicht einmal das Rohe, Unsittliche, Gewaltthätige hören, geschweige sehen. Magdalena Pazzi sagte, auf ihrem Todtenbette, sie wisse nicht, was eine Sünde gegen die Keuschheit sei; wenigstens eifere die Erziehung diesem Vorbilde nach; Mädchen, wie Perlen und Pfauen, schätzt man nach keiner andern Farbe, als der weißesten. — Ein verdorbener Jüngling kann ein herrliches Buch

aus der Hand legen, im Zimmer mit feurigen Thränen auf- und abgehen, und sagen: ich ändere mich; und es — halten. — — Ich habe noch von wenig Weibern gehört, die sich anders geändert hätten, als höchstens durch einen Mann; und was einige Magdalenen-Klöster großer Magdalenen-Städte angeht, so wird wohl kein Ehelustiger sich daraus von einem Heirath-Bureau seine Ehehälfte, eigentlich einen gebrochenen Bruch verschreiben lassen. Vielleicht entschuldigt sich daraus das Betragen der Welt, nach welchem männliche Fehltritte Masern sind, die wenig oder keine Narben lassen; weibliche aber Blattern, die ihre Spur in die Wiedergenesene, wenigstens in das öffentliche Gedächtniß graben." Hiermit in Uebereinstimmung zieht Schleiermacher (S. 601 f.) bei der Erziehung des männlichen Geschlechts die „kühne Maxime" vor, welche in dem Zögling Kraft zur Bekämpfung des Unrichtigen ausgebildet wissen will; der „vorsichtigen Maxime" dagegen, welche Bewahrung des Zöglings vor dem Unschönen fordert, schreibt er „größere Anwendbarkeit zu für das weibliche Geschlecht, welches nie in einen so freien und großen Spielraum tritt und welches diejenige Selbstständigkeit die auf dem Begriff ruht niemals erlangt." Vgl. auch Schulz, a. a. O. S. 140 ff.

§. 24.

Das Temperament des Zöglings.

Soweit in den einzelnen Zöglingen verschiedene Mischungsverhältnisse der Empfänglichkeit und Selbstthätigkeit vorkommen können, wird sich auch die Behandlung des Erziehers verschieden zu gestalten haben. Sein Ziel muß immer seyn, ein Verhältniß hervorzubringen, in welchem keines der beiden Elemente so vorherrscht, daß das andere dagegen als verschwindend erscheint. Wo er ein solches Verhältniß, als von der Natur gegeben, bereits vorfindet, hat er nur Sorge zu tragen, daß es nicht gestört werde; ist dagegen von Natur eins der beiden Elemente überwiegend, so muß der Erzieher darauf hinwirken, daß durch die

freie Thätigkeit des Zöglings das andere hervorgebildet, und so das Gleichgewicht hergestellt werde. Findet er also in einem Zöglinge die Selbstthätigkeit einseitig vorherrschen, was sich durch Verschlossenheit gegen äußere Eindrücke, durch Beurtheilung der Außenwelt nach vorgefaßten Ideen, oder durch das Bestreben kund gibt, die Sphäre der eignen Thätigkeit immer mehr zu erweitern und Andere zu beherrschen, welches dann, wenn es nicht gelingen will, in trotziges Zurückziehen auf sich selbst sich verwandelt: so wird der Erzieher in einer solchen Individualität auch die Empfänglichkeit für Eindrücke der Außenwelt und die Aufmerksamkeit auf sie zu wecken suchen, ohne das an sich nicht verwerfliche Streben, die eigne Persönlichkeit geltend zu machen, zu unterdrücken. Zeigt ein Zögling auf der andern Seite durch eine zu passive Abhängigkeit von Andern und ein zu weiches Hingeben an äußere Eindrücke, daß die Empfänglichkeit allzu sehr in ihm vorherrsche: so muß er angehalten werden, der auf ihn eindringenden Außenwelt durch die innere Kraft seiner Persönlichkeit Widerstand und Gegenwirkung zu bieten, und die Masse der Eindrücke zusammenzufassen und zu formen, ohne daß jedoch das liebevolle Hingeben, die zarte Empfänglichkeit für fremde Individualität geradezu verdammt, und das Beherrschen Anderer als das einzig Richtige hingestellt würde. In beiden Fällen also, sobald nur überhaupt lebendige Regsamkeit in dem Zöglinge ist, ist das Gleichgewicht nicht durch Schwächung des hervortretenden, sondern nur durch Erregung des zurückgedrängten Elementes herzustellen. Ist dagegen in einem Individuum die Empfänglichkeit sowohl, wie die Selbstthätigkeit stumpf, so muß es mit gewaltsameren Mitteln und mächtigeren Reizen, mit bestimmten Befehlen, mit Zwang, Lohn und Strafe angegangen werden, damit es sich durch stete Uebung an lebhaftere Thätigkeit allmälig gewöhne.

Ueber den Unterschied von Empfänglichkeit und Selbstthätigkeit und die Vereinigung beider, vgl. man vorzüglich Schil-

ler, in den ästhetischen Briefen Nr. XI ff., J. J. Wagner, Philosophie der Erziehungslehre, Leipzig 1803, S. 91 ff. Die verschiedene Behandlung der Zöglinge, insofern sie von dem verschiedenen Grade ihrer Erregbarkeit abhängt, charakterisirt vortrefflich Wieland im 3ten Theile des Aristipp, wo es unter andern von der Bildung des stumpfen Phlegmatikers heißt: „So einem soll man gesunde Begriffe, Grundsätze und Maximen in den Kopf, oder wenigstens in's Gedächtniß einrammeln, weil er sie ohne fremde Hülfe nie bekommen würde. Wer nicht schon vom bloßen Zusehen gehen lernt, muß es in einem Gängelwagen, oder am Führbande lernen; wer blind ist, muß geführt werden; wer nicht denken kann, soll andern glauben; wer selbst kein Urtheil hat, mag, wenn er nicht schweigen kann, verständigen Männern nachsprechen. So will es die Natur und so ist's recht."

Die Herstellung des richtigen Verhältnisses zwischen Empfänglichkeit und Selbstthätigkeit wird durch die gemeinschaftliche Erziehung sehr begünstigt, weil beides nur in Gemeinschaft mit Andern vollständig hervortreten, und nur in Verbindung mit Gleichalterigen harmonisch sich ausbilden kann. Dem Aelteren gegenüber wird der Jüngere sich in der Regel vorherrschend receptiv verhalten müssen, so namentlich bei der Privaterziehung der Zögling gegenüber dem Erzieher; es müßte denn dieser im Vergleich mit dem Zögling eine sehr schwache, unbedeutende Persönlichkeit seyn, in welchem Falle die Selbstthätigkeit des letzteren in zügellose Ungebundenheit ausarten würde.

Zwischen dem weiblichen Geschlechte, dem kindlichen Alter und dem sanguinischen Temperament findet insofern eine gewisse Verwandtschaft statt, als bei ihnen allen die Empfänglichkeit vorherrscht; und die Forderungen, welche in diesen Beziehungen an den Erzieher ergehen, sind sich daher vielfach ähnlich (vgl. §. 14. 15. 17. 22. 24). In jeder der angegebenen Beziehungen aber herrscht die Empfänglichkeit auf eine andere Weise vor. Im weiblichen Charakter kann Selbstthätigkeit in hohem Grade vorhanden seyn, und das Eigenthümliche liegt nur darin, daß die weibliche Thätigkeit immer

mit der Empfänglichkeit für eine Einwirkung beginnt und die Selbstthätigkeit nur rückwirkend sich äußert. Im sanguinischen Temperament dagegen überwiegt die Empfänglichkeit dem Grade nach die Selbstthätigkeit. Im kindlichen Alter endlich muß die Empfänglichkeit darum sich vorherrschend äußern, weil durch sie das Kind zuerst inneren Gehalt gewinnen muß, und weil, ehe dies geschehen ist, seine Selbstthätigkeit zwar der Anlage nach groß seyn kann, aber unentwickelt bleibt und daher nicht hervortritt.

Zweiter Abschnitt.

Die Grundaufgaben der Erziehung.

---

1. Die Individualität als solche.

§. 25.

Vorbemerkungen.

Im Obigen wurden die Eigenschaften betrachtet, welche der Erzieher besitzen muß, wenn er seinem Berufe mit Erfolg leben soll, und dann die nothwendigen, allgemeinen Naturbestimmungen durchgegangen, welchen der Zögling unterliegt. Diese letzteren sind bereits da, wenn das Erziehungsgeschäft beginnt; sie sind nur die nothwendige, allgemeine Grundlage, auf welcher die Wirkung der Erziehung erst vor sich geht, und wonach die Aufgabe des Erziehers sich modificiren kann. Was aber diese Aufgabe selbst eigentlich sey, das ist jetzt im Besonderen weiter

zu erörtern. — Im Allgemeinen mußte (§. 6) behauptet werden, daß das Ziel der Erziehung sey, in dem Zöglinge die Aufgabe der Menschheit zu wirksamem Bewußtseyn zu bringen. Ferner erkannten wir (§. 4), daß die Aufgabe der Menschheit ist, in einem aus einzelnen, mit Freiheit und Bewußtseyn wirkenden Gliedern bestehenden Organismus das göttliche Leben zur Darstellung zu bringen. Im Begriffe eines also gegliederten Organismus liegt nun einmal, daß jedem Einzelnen ein eigenthümliches, ihn von allen andern Gliedern der Menschheit unterscheidendes Seyn und Wirken zukomme, dann aber auch eine Beziehung des Einzelnen zur Gattung. Nennen wir jene absolute Eigenthümlichkeit des Einzelnen seine Individualität, so wird diese zunächst das Recht haben, in ihrer Eigenthümlichkeit sich zu behaupten und auszubilden, dann aber auch die Pflicht, auf das Ganze sich zu beziehen. Wir werden also, indem wir jetzt das Verhältniß des einzelnen Gliedes zum Gesammtorganismus im Allgemeinen betrachten, zuerst zu redenhaben von dem Rechte, dann von der Pflicht der Individualität.

Außer dem, was in den Anm. zu §. 5 über das Verhältniß des Individuums zum Ganzen bei Angabe der verschiedenen Erziehungsprincipien gelegentlich schon vorkam, vgl. man besonders, was Schleiermacher in seinen Monologen (5. Ausg. Berlin 1836, vorzüglich S. 22 ff.) ausgesprochen hat, als deren erhebendsten Gedanken er bezeichnet, „daß jeder Mensch auf eigne Art die Menschheit darstellen soll, in eigner Mischung ihrer Elemente, damit auf jede Weise sie sich offenbare, und Alles wirklich werde in der Fülle des Raumes und der Zeit, was irgend verschiedenes aus ihrem Schooße hervorgehen kann."

a) Das Recht der Individualität.

§. 26.

Begründung des Rechtes der Individualität.

Im Unterschiede von mechanischer Fabrikation, ist es die Eigenthümlichkeit organischer Production, in einer unendlichen

Mannigfaltigkeit ihrer Erzeugnisse sich zu offenbaren. Je höher die Stufe ist, auf welcher eine Gattung von Organismen steht, desto größer ist die Verschiedenheit der einzelnen zu ihr gehörenden Organismen. Gering ist sie noch bei den niedrigen Pflanzen- und Thierklassen; bestimmt unterscheiden sich die einzelnen Individuen schon in den höheren Thiergattungen, in dem menschlichen Organismus aber, als dem vollkommensten, tritt die individuelle Verschiedenheit, bei der Geburt schon, auf's deutlichste hervor; und zwar auch hier wieder so, daß sie bei cultivirten Stämmen am größten ist. Verbinden wir mit diesen aus der Betrachtung der Körperwelt entlehnten Wahrnehmungen die Beobachtung des innigen Zusammenhanges von Körper und Geist, so werden wir hierdurch auf den Schluß geleitet, daß jeder Mensch mit einer ganz besondern ihm eigenthümlichen Mischung und Kräftigkeit auch der geistigen Anlagen und Neigungen schon geboren werde. Auf dasselbe Resultat, wie diese Betrachtung des natürlichen Lebens der Menschen, führt die Betrachtung seiner geistigen Natur. Im Begriffe des endlichen Geistes liegt es, daß er, mit Selbstbewußtseyn von andern sich unterscheidend und mit Freiheit sein eigenes Seyn bestimmend, ein eigenthümliches Leben lebe; und der Begriff der Menschheit als eines Ganzen, in welchem der möglichste Reichthum geistigen Lebens in fortschreitender Entwicklung sich darstellen soll, bringt es mit sich, daß die einzelnen Seiten dieses reichen Lebens durch einzelne dafür besonders ausgerüstete Menschen vertreten werden, indem nur wenn die gesammte Energie der Einzelnen die Förderung dieser einzelnen Seiten sich zur Aufgabe macht, deren ganzer Reichthum sich entfalten und die weitere Entwicklung in raschem Fortschritte vor sich gehen kann, und nur so die Menschheit, für verschiedene Berufsarten bestimmte Glieder zu einem Ganzen verbindend, einen wahren Organismus darstellt. Diese Sätze erhalten durch die Erfahrung die vollständigste Bestätigung. Abgesehen von den

allgemeinen Unterschieden des Alters, des Geschlechtes, des Temperaments und der körperlichen Constitution, finden wir in der That, in denselben äußeren Verhältnissen, nebeneinander Menschen von sehr starker und Menschen von sehr schwacher geistiger Erregbarkeit; Menschen, die in der Unmittelbarkeit eines zarten Gefühlslebens stehen bleiben, neben solchen, in welchen die Reflexion vorherrscht, und wieder andere, die zu rühriger Thätigkeit nach außen sich besonders getrieben fühlen; Menschen endlich, welche für eine besondere Sphäre der menschlichen Thätigkeit, z. B. für eine bestimmte Kunst oder Wissenschaft, eine entschiedene, von ihrer ganzen Umgebung sie auszeichnende Neigung und Fähigkeit zeigen. In der That ist ein frisches Wachsthum des mannigfaltigen geistigen Lebens der Menschheit nur dann möglich, wenn seine einzelnen Seiten nicht von solchen ausgebildet werden, die, ursprünglich allen Andern gleich, nur durch die Macht zufälliger Umstände in ein besonderes Fach menschlicher Thätigkeit hineingeworfen worden sind, sondern von solchen, die eine angeborene, ursprüngliche Richtung ihrer Anlagen und Kräfte auf ein solches Fach hinweis't. Endlich beruht auf dem Bewußtseyn, daß der Eine ursprünglich weder Alles kann, noch können soll, was die Andern können, das Gefühl wechselseitiger Unentbehrlichkeit, welches die Menschheit zu Einem innig verbundenen Ganzen vereint und von den Thiergattungen sie unterscheidet, in welchen jedes Einzelne in ungleich höherem Grade dem Andern gleich ist und, sobald nur die Mittel zu seiner körperlichen Erhaltung nicht fehlen, sich selbst genügt. So gewiß also die Bildung eigenthümlicher Einzelwesen in der organischen Welt ein Gesetz der Natur, und das Wachsthum des geistigen Lebens in der Menschheit, als einem organischen Ganzen, die Bestimmung der Menschheit ist, so gewiß muß jeder Mensch mit einer auch in geistiger Beziehung absoluten Eigenthümlichkeit geboren seyn. Diese aus der Verbindung aller angeborenen Anlagen und Neigungen hervorgegangene absolute Eigenthümlichkeit des Ein-

zelnen heißt nun eben seine Individualität. Ihr gemäß ist Jeder bestimmt, zur Förderung des göttlichen Lebens in der Menschheit eine ganz eigenthümliche Stellung im Organismus derselben einzunehmen. Diese Stellung zu finden und sie im Dienste des göttlichen Gesetzes zu behaupten, ist sein wahrer Beruf, durch welchen er, als lebendiges Glied, am göttlichen Leben, das im Ganzen waltet, Antheil erhält und der Seligkeit genießt; die Individualität mit ihrem besonderen Berufe ist mithin eine von Gott gewollte, und darum hat sie das Recht, zu fordern, daß sie geachtet und in der Ausbildung ihrer eigenthümlichen Kräfte, wie in Ergreifung und Förderung ihres Berufes, unterstützt werde.

Die angeborene Eigenthümlichkeit des Individuums in körperlicher Beziehung wird durch den Augenschein bewiesen und kann nicht geläugnet werden. Sie auch in geistiger Beziehung zuzugestehen, lag deßhalb nahe und wurde so lange nicht verweigert, als der unmittelbare Eindruck der Thatsache auf das unbefangene Gefühl entschied. Insbesondere wurde früher (§. 4, Anm.) bereits angedeutet, wie schon das neue Testament die bestimmten Anlagen Einzelner zu besondern Thätigkeiten, insofern sie vom christlichen Princip durchdrungen, eigenthümlich bestimmt und gesteigert sind, als göttliche Gnadengaben bezeichnet, welche durch den Einen heiligen Geist verbunden und, jede an ihrem Theile, zum Gedeihen des Ganzen benutzt werden sollen. Die Hauptstelle in dieser Beziehung ist 1. Kor. 12, 4—11 : „Es sind mancherlei Gaben, aber es ist Ein Geist; und es sind mancherlei Aemter, aber es ist Ein Herr. Und es sind mancherlei Kräfte, aber es ist Ein Gott, der da wirket Alles in Allem. In einem Jeglichen erzeigen sich die Gaben des Geistes zum gemeinen Nutz. Einem wird gegeben, durch den Geist zu reden von der Weisheit, dem Andern wird gegeben zu reden von der Erkenntniß durch denselbigen Geist; einem Andern der Glaube in demselbigen Geist;

einem Andern die Gabe gesund zu machen in demselbigen Geist; einem Andern Wunder zu thun, einem Andern Weissagung, einem Andern Geister zu unterscheiden; einem Andern mancherlei Sprachen, einem Andern die Sprachen auszulegen, dies aber Alles wirket derselbige einige Geist und theilet einem Jeglichen seines zu, nachdem er will." Dagegen hat sich jene verständige Reflexion, welche, unterstützt von der kritischen Philosophie, zu Ende des vorigen Jahrhunderts populär geworden ist, der Annahme einer ursprünglichen individuellen Verschiedenheit der Menschen ungünstig erwiesen; sie riß die Individuen aus dem lebendigen Zusammenhange mit ihrer Umgebung los, und so erschienen sie ihr in ihrer subjectiven Isolirtheit nur als einzelne einander völlig gleiche Exemplare derselben Gattung, ja sie war nicht ungeneigt, in der Ansicht von einer angeborenen Verschiedenheit der individuellen Anlage einen Widerspruch gegen die göttliche Gerechtigkeit zu erkennen.

Unter den Pädagogen hat in neuerer Zeit vorzüglich Beneke gegen die im §. vertretene Ansicht sich ausgesprochen. In seiner Erziehungslehre I, S. 35 heißt es: „Wie es eine durchaus unhaltbare Erdichtung ist, daß der Marmor schon die Züge der Bildsäule irgendwie in sich tragen soll, so auch die Anwendung (dieses Gleichnisses) auf die Erziehung. Die menschliche Seele besitzt keinerlei ursprüngliche Anlagen von solcher Bestimmtheit und Ausbildung, und der Erzieher hat also keineswegs nur auseinanderzuwickeln, oder das Schlummernde zu wecken; sondern was er einst in Zukunft finden will, muß er erst in sich, und dann in die Seele des Kindes mit Liebe und Sorgfalt, und nicht selten mit selbstverleugnender Anstrengung begründen." Die einzige angeborene Verschiedenheit, welche Beneke zugiebt, besteht in „gewissen Graden der Reizempfänglichkeit, der Lebendigkeit und der Kräftigkeit" in den „psychischen und leiblichen Grundsystemen" (z. B. dem der Muskelkräfte, des Gehörsinns u. s. w.), dagegen läugnet er eine angeborene Anlage für vorherrschendes Geschäftsleben, vorherrschende Reflexion u. dgl., und noch entschiedener eine angeborene Neigung und Anlage zur Thätigkeit in einer bestimmten

Sphäre der Kunst und Wissenschaft. Wo sich demnach unter denselben äußeren Verhältnissen eine individuelle Verschiedenheit entwickelt, muß er sich auf solche verschiedene Eindrücke berufen, die sich unserer Beobachtung entziehen; wo eine entschiedene Concentration des Individuums auf eine bestimmte Richtung hin hervortritt, ist ihm das die Folge besonders günstiger äußerer Verhältnisse. Wenn man zur Erläuterung der Ansicht von einer angeborenen Eigenthümlichkeit, wie Beneke behauptet, das Gleichniß vom Marmorblock brauchte, so war dies freilich sehr unpassend; denn hier kommt dem die Umrisse herausmeiselnden Bildhauer keine von Innen treibende Kraft entgegen, wie dem Erzieher, der die individuelle Anlage seines Zöglings zu entwickeln sucht. Vielmehr ist gerade nach Beneke's Ansicht der Zögling ein todter, ursprünglich gestaltloser Marmorblock, an welchem erst die Welt, dann vorzüglich der Erzieher meiselt, an dessen Werden und Wachsen aber der Herr alles Lebens wenig Antheil hat. Und wie dem Zögling ein göttlicher Keim, so fehlt auch der Erziehung, nach diesen Grundsätzen, ein göttliches Ziel: die Bildungsstufe des Erziehers — das ist das Höchste, wozu sie es bringen will, und stets bleibt sie in den beschränkten Kreis subjectiver menschlicher Zwecke und Berechnungen gebannt. Viel weiser daher, als die pädagogischen Systeme unsrer Tage, ist die schlichte Sage alter Völker, die ihre Helden in zarter Kindheit aus drohenden Gefahren wunderbar errettet werden, in der Wiege schon dem Servius Tullius die Flamme bedeutungsvoll um's Haupt spielen und den Herakles die Schlangen erwürgen läßt; sinnig andeutend, daß schon in den Säuglingen die bestimmte göttliche Kraft, mit welcher sie nachher ihren Beruf erfüllten, lag und bewahrt wurde. Unter diesen Verhältnissen scheint für die von Beneke (II, S. XIII, f.) ausgesprochene Hoffnung, daß seine hierher gehörigen psychologischen Ansichten immer größere Geltung sich verschaffen werden, wenig günstige Aussicht zu seyn. Die Wissenschaft zeigt vielmehr gerade jetzt eine entschiedene Abneigung gegen jene atomistische Behandlungsweise, die den Menschen nur als isolirtes Subject, nach seinen allgemeinsten anthropologischen Bestim-

mungen betrachtet, und strebt dagegen, den Einzelnen in seiner Beziehung zu dem innig verbundenen, stets fortschreitenden Ganzen der Menschheit zu betrachten, wodurch nicht nur die Aufgabe der letzteren höher, sondern auch der Beruf, der den Einzelnen in Verfolgung dieser Aufgabe angewiesen ist, bestimmter gefaßt werden muß. In der That hat an demselben Orte, an welchem jetzt Beneke lehrt, die der seinigen entgegengesetzte Ansicht früher schon einen rüstigen Vertheidiger in Schleiermacher gefunden, welcher überhaupt das Verdienst hat, „einer der ersten zu seyn, der für das Recht und den Werth der Eigenthümlichkeit auf allen Gebieten des geistigen Lebens seine Stimme erhoben und ihr in weiten Kreisen Gehör verschafft hat (Twesten in seiner Vorrede zu Schleiermacher's Grundriß der philosophischen Ethik, Berlin 1841, S. XL; vgl. auch S. XX; S. XXXVIII ff. S. LXXXIII ff.)." In seinen Monologen S. 26 sagt er: „Mir wollte nicht genügen, daß die Menschheit nur da seyn sollte als eine gleichförmige Masse, die zwar äußerlich zerstückelt erschiene, doch so daß Alles innerlich dasselbe sey. Es nahm mich Wunder, daß die besondere geistige Gestalt der Menschen ganz ohne innern Grund auf äußere Weise nur durch Reibung und Berührung sich sollte zur zusammengehaltenen Einheit der vorübergehenden Erscheinungen bilden. — — Ich fühle mich — — ein einzeln gewolltes, also auserlesenes Werk der Gottheit, das besonderer Gestalt und Bildung sich erfreuen soll." Noch unmittelbarer bestätigen jetzt die im obigen §. ausgesprochene Ansicht viele Stellen in Schleiermacher's Erziehungslehre; S. 692 heißt es z. B.: „Die eigenthümlichen Verschiedenheiten sind nothwendig und schon in der Natur angelegt. So ist jeder Einzelne an und für sich selbst ein eigenthümliches Wesen und tritt als solches in die Erscheinung. Die Eigenthümlichkeit gehört zu den Differenzen, welche den Menschen am bestimmtesten von den Wesen niederer Ordnungen unterscheiden;" und ganz mit der obigen Deduction übereinstimmend sagt er im System der Sittenlehre, §. 130: „Da alles sittlich für sich zu sezende als einzelnes zugleich auch begriffsmäßig von

allen andern einzelnen verschieden seyn muß: so müssen auch die einzelnen Menschen ursprünglich begriffsmäßig von einander verschieden seyn, d. h. jeder muß ein eigenthümlicher seyn. — Begriffsmäßig, d. h. nicht nur, weil sie in Raum und Zeit andere sind, sondern so, daß die Einheit, aus welcher das im Raum und in der Zeit gesezte sich entwickelt, verschieden ist. Ursprünglich, d. h. so, daß diese Verschiedenheit nicht etwa nur geworden durch das Zusammenseyn mit verschiedenen, sondern innerlich gesetzt." — Auch J. J. Wagner, Philosophie der Erziehungskunst, S. 87 ff., und Burdach a. a. O. S. 677 ff. erweisen von verschiedenen Gesichtspunkten aus die im §. ausgesprochenen Ansichten; unter den Pädagogen haben diese besonders noch an Jean Paul, Levana S. 67 ff. einen beredten Vertheidiger gefunden. — In neuester Zeit haben die mit Lebhaftigkeit wieder aufgenommenen Untersuchungen über die Craniosкopie der Behauptung ursprünglicher individueller Verschiedenheit eine neue Stütze geboten. Wenn auch diese Untersuchungen theils noch zu sehr auf der Oberfläche sich bewegen, theils zu extremen Behauptungen geführt haben und im Interesse eines rohen Materialismus ausgebeutet worden sind, so ist doch die Ueberzeugung, von welcher sie ausgehen, gewiß richtig, die Ueberzeugung, daß der Körper das Symbol des Geistes sey, und daß, so gewiß ein ursprünglicher körperlicher Unterschied besteht, auch eine ursprüngliche Verschiedenheit der geistigen Anlage stattfinde. Vgl. Carus, Grundzüge einer neuen und wissenschaftlich begründeten Craniosкopie, Stuttgart 1841. Dersb., Atlas der Craniosкopie, Leipzig 1843. Neben einigem Beachtenswerthen treten doch schon die stärkeren Verirrungen der neuen Wissenschaft hervor bei Struve, vgl. dessen Aufsatz „über Erziehung nach phrenologischen Grundsätzen," in Mager's päd. Revue, 3. Jahrg. 5. Bd. Oktoberheft, S. 345—360, und in einem andern Artikel über die Anwendung der Craniosкopie auf das Criminalrecht in Jagemann und Röllner's Zeitschrift für deutsches Strafverfahren Jahrg. 1842, 3. Bd. 2. Heft, S. 61 ff.

Durch die Annahme angeborener Anlagen darf sich jedoch

der Erzieher nicht zu Leichtsinn und Trägheit verleiten lassen, indem er die Entwicklung derselben sich selbst überläßt. Vielmehr muß ihn die Ueberzeugung, daß ein göttlicher Keim in dem Zöglinge schlummert, der aber richtig erkannt, frei gemacht und hervorgebildet werden muß, nur mit desto ernsterem Eifer beseelen. Beneke ist daher in vollem Rechte, wenn er (I, S. 480) auf die Nachtheile einer falschen „bisher herrschenden Freigebigkeit mit dem Angeborenen" aufmerksam macht; wie er denn überhaupt in seiner Polemik manchmal nicht sowohl gegen die Ansicht von bestimmten, angeborenen Anlagen, als gegen den Wahn streitet, daß diese ohne Beihülfe sich entwickeln könnten. Unläugbar bleibt, daß auch die beste Anlage ohne Bildung nichts leisten kann, und daß ein Individuum, das in seinem eigentlichen Berufe Ausgezeichnetes geleistet haben würde, in einen fremden Wirkungskreis geworfen, kaum Erträgliches zu Wege bringt; aber eben so gewiß darf man noch einen Schritt weiter gehen, als Lessing, und behaupten, daß Raphael nicht nur wenn er ohne Arme, sondern sogar wenn er ohne Augen zur Welt gekommen, dennoch der Anlage nach der größte Maler gewesen wäre.

§. 27.

Verhalten des Erziehers in Bezug auf das Recht der Individualität.

Der Erzieher hat also immer den Gedanken daran festzuhalten, daß seine Zöglinge nicht ein unbestimmter Stoff für seine Thätigkeit sind, den er nach Willkür formen kann, sondern von Gott für einen besonderen Beruf schon eigenthümlich bestimmte Einzelwesen, über deren Seligkeit auch den Erzieher die Verantwortung großen Theiles zufallen kann, insofern es auch von ihm abhängt, ob sie in der Erreichung jenes Berufes gefördert, oder gehindert werden. Er darf nie vergessen, daß unter seinen Zöglingen solche seyn können, die zu Größerem berufen sind, denn er selbst. Diesemnach muß er mit frommer

Gewissenhaftigkeit die Individualität der Einzelnen belauschen und zu erkennen suchen, und, damit sie sich zu erkennen gebe, ihr so viel Freiheit lassen, als nur immer möglich ist. Hat er dann die eigenthümliche Richtung eines Zöglings erkannt, so pflege er sie sorgsam und nöthige ihr nichts Fremdartiges gewaltsam auf, damit sie rein und unverkümmert sich entfalte; wer z. B. in der Mathematik sich hervorthut, dem rechne er nicht allzuhoch an, wenn er in den Sprachen zurückbleibt, noch muthe er dem, welcher an diesen vorherrschendes Interesse zeigt, zu, daß er in den Naturwissenschaften sich auszeichne. Ist der eigenthümliche Beruf eines Zöglinges auch ein anderer, als der, welchen der Erzieher zu dem seinigen gemacht hat, oder für welchen er den Zögling vorzubereiten wünscht, so darf er doch jenen Beruf nicht verachten und den Zögling darum vernachlässigen. Er achte vielmehr dessen eigenthümliche Kraft und suche ihr, als einer von Gott gewollten, mit Selbstverläugnung zu dienen, sie zu wecken und zu erhöhen, damit der Zögling allmälig für seinen Beruf vorbereitet werde, ihn lieben und in ihm sich heimisch fühlen und sein wahres Glück finden lerne. Ueberhaupt muß der Erzieher nie an einer einförmigen, maschinenmäßigen Thätigkeit seiner Zöglinge und sclavischer Unterwürfigkeit unter seinen starren Willen sich freuen, sondern vielmehr an dem reichen und liebenswürdigen Leben, welches er durch liebevolle Berücksichtigung und Pflege der Eigenthümlichkeit seiner Zöglinge um sich erwecken kann.

Kant sagt a. a. O. S. 32: Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles bloßer Mechanismus, und der der Erziehung Entlassene weiß sich seiner Freiheit nicht zu bedienen." Darauf gründet er dann bald nachher die Forderung, „daß man das Kind von der ersten Kindheit an in allen Stücken frei seyn lasse, ausgenommen in den Dingen, wo es sich selbst schadet, z. E. wenn es nach einem blanken Messer greift; wenn es

nur nicht auf die Art geschieht, daß es Anderer Freiheit im Wege ist, z. E. wenn es schreit, oder auf eine allzu laute Art lustig ist, so beschwert es Andere schon." — Doch sollten auch in dieser letzten Beziehung Erzieher und namentlich Eltern nicht gar zu empfindlich seyn und jenes allzu häufige Verbieten meiden, welches nur aus einem übertriebenen Hange zur Bequemlichkeit hervorgeht: die den Eltern durch die Beweglichkeit der Kinder verursachte Störung wirkt nur augenblicklich, während durch die Forderung einer allzu eingeschränkten Bewegung des Kindes dessen freie Entwicklung gehemmt und ihm so für alle Zukunft ein Schaden zugefügt wird.

Aehnlich Fichte, Naturrecht II, S. 233: „Die Eltern werden ihr Kind — — auffordern zur freien Thätigkeit, und so wird sich denn allmälig Vernunft und Freiheit bei demselben zeigen. — Freiheit gehört nach dem nothwendigen Begriffe der Menschheit zum Wohlseyn: Die Eltern wollen das Wohl ihres Kindes, sie werden sonach seine Freiheit ihm lassen. Aber mancher Gebrauch derselben würde seiner Erhaltung nachtheilig seyn, welche ihr Zweck gleichfalls ist. Sie werden sonach beide Zwecke vereinigen und die Freiheit des Kindes so beschränken, daß sie seine Erhaltung nicht in Gefahr bringen. Dies aber ist der erste Begriff der Erziehung."

Hegel, Philosophie des Rechts, S. 236, nachdem er davon gesprochen, daß die Kinder an sich Freie seyen, und weder Andern, noch den Eltern als Sachen angehören, fährt fort: „Das unsittlichste Verhältniß überhaupt ist das Sclavenverhältniß der Kinder. — — Das Sclavenverhältniß der römischen Kinder ist eine der diese Gesetzgebung befleckendsten Institutionen, und diese Kränkung der Sittlichkeit in ihrem innersten und zartesten Leben ist eins der wichtigsten Momente, den weltgeschichtlichen Character der Römer und ihre Richtung auf den Rechtsformalismus zu verstehen."

Daß die Individualität der Zöglinge häufig keine Achtung und Berücksichtigung findet, hat seinen Grund meist in der egoistischen Bequemlichkeit der Erzieher, welche diesen nicht erlaubt, aus sich selbst herauszugehen, und mit liebevoller Rück-

sicht die Behandlung der Einzelnen nach ihrer Eigenthümlichkeit zu modificiren. Bei Handhabung der Disciplin kommt zu jener Bequemlichkeit noch das Mißtrauen des Erziehers in seine eigne persönliche Kraft. Denn es ist sehr leicht, durch Gesetze und Strafen eine Anzahl von Schülern in einförmiger, absoluter Ruhe zu halten; wo dagegen dem Einzelnen eine freiere Beweglichkeit gestattet wird, ist eine tüchtige Persönlichkeit des Erziehers nöthig, um Excesse zu verhüten, oder diese sofort auf das rechte Maaß zurückzuführen. Ueberall im Leben zeigt sich daher, daß gerade kräftige Persönlichkeiten diejenigen sind, welche am meisten geneigt sind, fremde Individualität anzuerkennen. Schiller spricht dies im Wallenstein so treffend aus, daß seine Worte in Absicht auf die positive Beihülfe, welche der Erzieher der Entwicklung der Individualität zu leisten hat, als wahres pädagogisches Symbolum behalten zu werden verdienen; in den Piccolomini, 1. Act, 4. Auftr., sagt Max zu Questenberg in Bezug auf Wallenstein:

„Und eine Lust ist's, wie er Alles weckt
Und stärkt und neu belebt um sich herum,
Wie jede Kraft sich ausspricht, jede Gabe
Gleich deutlicher sich wird in seiner Nähe!
Jedwedem zieht er seine Kraft hervor,
Die eigenthümliche, und zieht sie groß,
Läßt jeden ganz das bleiben, was er ist,
Er wacht nur drüber, daß er's immer sey
Am rechten Ort."

Anmuthiges Leben und liebenswürdiges Wesen entsteht nur da, wo die Individualität sich frei entwickeln kann; aber freilich nicht in ihrer Isolirtheit, sondern so, daß das allgemeine Gesetz in ihr auf eigenthümliche Weise zur Erscheinung kommt. Der mit egoistischer Willkür seine bestimmten Eigenheiten Behauptende ist unliebenswürdig, ebenso aber der, welcher seine Individualität sclavisch unter abstracte Regeln beugt. Achtung können wir vor seinen Grundsätzen haben und vor der Consequenz, womit er ihnen folgt; aber bestimmte liebevolle Neigung haben wir nur zu der Persönlichkeit, in der das Allgemeine eine eigenthümliche Gestalt gewinnt, in der das Gött-

liche in bestimmter, concreter Form uns entgegenleuchtet, in der wir ein Einzelwesen erkennen, welches besitzt, was uns fehlt, und mit dem wir in die liebevolle Gemeinschaft gegenseitiger Unterstützung und Ergänzung treten können. Man vergleiche Römer und Griechen: kräftige, höchst achtungswerthe Charaktere brachte die, in starrer Richtung auf äußere Zwecke, die Individualität niederbeugende strenge römische Zucht hervor; an wahrhaft liebenswürdigen Persönlichkeiten war das freiere griechische Leben reich.

Bei vielen Zöglingen freilich wird auch für das schärfste Auge und die sorgsamste Beobachtung eine entschiedene Richtung auf einen bestimmten Beruf nicht hervortreten, und der Erzieher muß sich mit Befolgung der negativen Vorschrift begnügen, daß er nicht durch eine einseitige Richtung, welche er dem Zöglinge gewaltsam aufdrängt, eine freiere Entwicklung und ein demnächstiges Hervorbilden der noch verborgenen Anlage unmöglich macht.

§. 28.

Folgen der Vernachlässigung des Rechtes der Individualität.

Das Genie, d. h. diejenige Individualität, welche berufen ist, ein bestimmtes Gebiet des menschlichen Lebens durch eigenthümliche, schöpferische Thätigkeit wesentlich zu fördern, wird, bei der gediegenen Concentration seines ganzen Wesens auf jenen Einen Punkt, durch urkräftigen Widerstand alle Fesseln, die eine verkehrte Erziehung ihm etwa anlegt, meistens freilich zerreißen, und ihr zum Trotz seinen Beruf finden und verfolgen; oft aber auch zur Opposition gegen alle Ordnung gereizt werden, und so, in's Maaßlose sich verlierend, seine Kraft vergeuden. Und zudem sind nur Wenige von der Natur so sehr bevorzugt; die Mehrzahl der Menschen überschreitet nicht die Stufe der Mittelmäßigkeit, und bei den Eigenschaften, welche bei dem Erzieher vorausgesetzt werden dürfen, läßt sich annehmen, daß

seine Persönlichkeit die seiner meisten Zöglinge überwiegen werde. Bei diesen weniger entschieden ausgeprägten Individuen wird eine das Recht der Individualität verachtende, äußerliche, despotische Behandlung alle Eigenthümlichkeit unterdrücken und den Zögling frühe zu einer maschinenmäßigen Thätigkeit herabwürdigen; die ihn nie zum wahren Genusse seiner selbst kommen läßt. Er bleibt stets ein Werkzeug für Andre, genießt nie die Seligkeit, sich als freies Glied in einer Gemeinschaft von Freien zu fühlen, sondern schwankt in einem steten Wechsel zwischen flüchtigen Regungen der Selbstständigkeit und zwischen Nachahmung Anderer jämmerlich dahin. Für den Ausgezeichneten aber ebensowohl, wie für den Mittelmäßigen, hat jene Weise der Erziehung die Folge, daß, wie der Erzieher sein Geschäft nur handwerksmäßig nach äußeren Regeln betreibt, so auch bei dem Zögling kein innerliches Verhältniß zum Erzieher entstehen kann: die Liebe, die Grundbedingung des Gedeihens der Erziehung, fehlt. Und da ferner der Mensch nur dann sich wohl fühlt, wenn er frei und selbstständig sich regen kann: so hört bei jener alles individuelle Leben unterdrückenden Zucht jede Freudigkeit und frische Thätigkeit des Zöglings auf, und die unersetzlichen Kinderjahre sind ihm vergällt.

Im Gegensatze gegen eine hie und da noch gangbare Unterscheidung zwischen Genie und Talent, wonach dieses nur zu einer bestimmten, jenes zu vielen, oder zu allen möglichen Fertigkeiten Anlage hat, muß hier bemerkt werden, daß die Genialität in der angeborenen, urkräftigen Concentration des ganzen Wesens eines Individuums auf eine bestimmte Sphäre der geistigen Thätigkeit besteht, wodurch dann, so gewiß als jedes Individuum selbst etwas durchaus Eigenthümliches und Neues ist, das Genie in dieser Sphäre nothwendig neu schaffend auftritt. Das Talent dagegen beruht auf der Leichtigkeit, Vorhandenes zu fassen, sich anzueignen und weiter auszubilden. Das Genie ist immer productiv und gewissermaßen einseitig; das Talent vielseitig, aber nur reproductiv. Daher tritt das

Genie stets polemisch gegen das Bestehende auf und verschafft sich erst nach und nach, manchmal bei der Nachwelt erst, Geltung. So kann es denn kommen, daß die Umgebung eines genialen Menschen, statt die Entwicklung der in ihm schlummernden Kraft zu fördern, diese vielmehr verkennt, beleidigt, zu unterdrücken sucht und dadurch zu einer extremen Opposition gegen alles Bestehende reizt, in welcher sie, ohne im Besitze eines gediegenen Gehaltes zur Ruhe zu kommen, sich selbst aufzehrt. Auf diese Weise entstehen die sogenannten wilden Genies, als deren Repräsentant hier der Dichter J. Chr. Günther genannt werden mag († 1723, 28 Jahre alt), dessen ausgezeichnete poetische Anlagen in ungünstigen Verhältnissen verkümmern mußten; vgl. über ihn Göthe, Dichtung und Wahrheit II, S. 80 f. Als Beispiel der durch ungünstige äußere Verhältnisse und insbesondere durch die Hemmnisse einer verkehrten Erziehung siegreich sich hindurchringenden Genialität kann Schiller gelten. Wie dagegen das Größte nur dann geleistet wird, wenn die kräftigste Naturanlage mit der sorgfältigsten Erziehung zusammentrifft, dafür kann vor Allen Mozart als Beweis dienen; vergl. seine auch in pädagogischer Rücksicht vielfach interessante Biographie von Nissen, Leipzig 1828, S. 13, 648. Das wahre Wesen des Genies charakterisirt W. v. Humboldt a. a. O. in folgender Weise: „Die geistige Zeugungskraft ist das Genie. Wo es sich zeigt, sey es in der Phantasie des Künstlers, oder in der Entdeckung des Forschers, oder in der Energie des handelnden Menschen, erweis't es sich schöpferisch. Was seiner Zeugung das Daseyn dankt, war vorher nicht vorhanden, und ist ebenso wenig aus schon Vorhandenem, oder schon Bekanntem blos abgeleitet. Zwar wird sich im Gebiete des Denkens, in welchem durchgängig logischer Zusammenhang herrschen muß, immer die Verbindung desselben mit dem schon Gegebenen zeigen lassen, aber dieser Weg ist darum nicht auch eben derselbe, auf welchem es gefunden werden konnte. Denn das wahrhaft Genialische ist keine Folgerung aus blos schnell übersehenen mittelbar zusammenhängenden Sätzen, es ist wirkliche Erfindung, wenn gleich

das, was nicht dieser Art ist, ebenfalls auf genieähnliche Weise hervorgebracht seyn kann. Was hingegen das ächte Gepräge des Genies an der Stirne trägt, gleicht einem eignen Wesen für sich, mit eigenem organischem Leben. Durch seine Natur schreibt es Gesetze vor. Nicht wie die Theorie, welche der Verstand langsam auf Begriffe gründet, giebt es die Regel in todten Buchstaben, sondern unmittelbar durch sich selbst und mit ihr zugleich den Sporn, sie zu üben. Denn jedes Werk des Genies ist wiederum begeisternd für das Genie und pflanzt so sein eigenes Geschlecht fort. — Durch Begeisterung gewirkt, ist dem Genie seine eigene Wirksamkeit unbegreiflich. Es geht nicht auf gebrochenen Bahnen fort, sondern hier erscheint es und dort, aber vergebens suchten wir die Spuren seines wandelnden Fußtritts. Daher ist es nicht zu berechnen."

Von dem Unrecht, welches minder kräftigen Individuen durch eine despotische Erziehung angethan wird, sagt Jean Paul, Levana, S. 75 f.: „Wird würden diesen Lebensgeist, diese Individualität mehr zu achten und zu schonen wissen, träte er überall so stark vor, als im Genie! — — Wird aber einer Mittelnatur die Urkraft gebrochen: was kann da kommen und bleiben, als ewiges Irren in sich selber umher — halbe Nachahmung wider sich, nicht aus sich, ein schmarotzend auf einem fremden Wesen lebender Wurm, das Nachspiel jedes neuen Vorspiels, der Knecht jedes nahen Befehls? — Ist der Mensch einmal aus seiner Individualität herausgeworfen in eine fremde: so ist der zusammenhaltende Schwerpunkt seiner innern Welt beweglich gemacht und irret darin umher, und eine Schwankung gehet in die andere über." Daß diese Züge nach dem Leben gezeichnet sind, kann die Beobachtung des trübseligen, siechenden Lebens beweisen, das in manchen Schulen herrscht, und des äußerlichen Treibens in den Kreisen der Geselligkeit, wo so Mancher durch das Bestreben, in einer wohlgefälligen Schale sich zu zeigen, seines inneren Kernes ganz verlustig geht. Zugleich wird hieraus begreiflich, wie es in Göthe's Munde ein großes Lob war, wenn er von Einem aussagte: „Er ist eine Natur!" und wie er für Manchen, der vor lauter Regelmäßigkeit

und Grundsätzen nicht zu sich selbst kommen konnte, keinen bessern Wunsch wußte, als daß er nun Einmal im Stande seyn möge, einen dummen Streich zu machen. Vgl. Falk a. a. O. S. 21 f.

b) Die Pflicht der Individualität.

§. 29.

Begründung der Pflicht der Individualität.

Soll das Recht der Individualität aber nicht zum Unrecht gegen die Gattung werden, so darf das Individuum sich nicht egoistisch isoliren und, sich als Mittelpunkt der Welt betrachtend, Alles nur auf sich beziehen und nach dem eignen Vortheil, oder Nachtheil Alles beurtheilen wollen, noch seinen Beruf als den allein wichtigen und ehrenvollen betrachten. Es muß vielmehr, in seiner Eigenthümlichkeit, sich als dienendes Glied des Ganzen betrachten, und seinen Beruf als eine Thätigkeit, die zwar im Gesammtorganismus nöthig ist, aber ihre Bedeutung erst dadurch erhält, daß sie auf das Ganze bezogen und durch die übrigen in ihm wirkenden Thätigkeiten unterstützt und ergänzt wird. Entzögen sich die Individuen diesem Gesetze, so würde nicht allein das organische Leben der Menschheit überhaupt stocken, sondern die Individuen selbst würden als losgerissene Zweige hinwelken und am wahren Leben keinen Antheil haben. Die wahre Freiheit des Individuums besteht also nicht in egoistischer Willkür, sondern in der freien Entfaltung der Eigenthümlichkeit im Dienste der ewigen, göttlichen Gesetze, die in jedem Menschen sich offenbaren, und deren Erfüllung die Bestimmung der Menschheit ist. Dieses freie Eintreten in den Dienst des Ganzen ist eben die Pflicht der Individualität. Nur indem der Einzelne erkennt, daß er ein bestimmtes Glied im Organismus der Menschheit ist, und, wie gering sein Wirken immer sey, Antheil nimmt an dem

Leben des Ganzen und zu seiner Entfaltung beiträgt, kann er über die Schwäche und Beschränktheit seines individuellen Lebens sich trösten.

Vgl. §. 4.

Auf den ersten Blick könnte es scheinen, als ob die Behauptung, daß der Einzelne auf einen bestimmten Beruf angewiesen sey, einen ungehörigen Zwang durch Beeinträchtigung der Vielseitigkeit des Einzelnen in sich schließe, und daß also das Loos Derjenigen zu beneiden sey, welche, weil ihr äußerer Glücksstand ihnen erlaubt, den Lohn der Gesammtheit zu verschmähen, auch ihre Kräfte dem Dienste des Ganzen entziehen und, ohne allen äußeren Zweck, nur der eignen Ausbildung sich widmen können. Diese Ansicht kann sich indessen nur so lange halten, als man das Individuum in seiner Vereinzelung betrachtet. Bezieht man es auf das Ganze und betrachtet man dessen Vollkommenheit als das höchste Ziel: so zeigt sich sogleich, daß diese nur dann gedeihen kann, wenn in den einzelnen Gebieten des Lebens Individuen mit ihrer vollen Kraft wirkend auftreten. Und indem diese so zur Förderung des Wachsthumes der Menschheit beitragen, und am Leben des Ganzen Antheil nehmen, erscheint die Würde und der Reichthum an innerem Leben bei ihnen viel größer, als bei denen, welche vom Ganzen losgerissen, kein höheres Ziel kennen, als ihre eigne vielseitige Entwicklung und es dabei weder zu wahrer innerer Gediegenheit, noch zu vollkommnerer Ausbildung auch nur Einer Anlage bringen. So verwandelt sich auch hier das, was als eine, von ungünstigen äußeren Verhältnissen gebotene, Beschränkung der Freiheit des Individuums erschien, für die nähere Betrachtung in einen Grund zur Erhöhung seines Werthes und reicheren Entfaltung seines Lebens.

„Indem wir im Selbstbewußtseyn die uns angewiesene Stelle erkennen, und sie durch entsprechendes Wirken auszufüllen streben, fühlen wir uns bei allen Mängeln unsrer Besonderheit glücklich in Bezug auf das Ganze, und achten die, welche, wenn auch auf einem von unsrer Individualität noch

so abweichenden Wege, nach gleichem Ziele ringen." Burdach a. a. O. S. 697 f.

§. 30.

Verhalten des Erziehers in Bezug auf die Pflicht der Individualität.

Das, was in dieser Rücksicht dem Erzieher obliegt, kann man kurz die Zucht des Zöglings nennen. Ihre Aufgabe ist zunächst, bei aller Achtung vor der Individualität der Einzelnen, auch in den Verhältnissen der Zöglinge das allgemeine, negative Gesetz geltend zu machen, welches überall herrschen muß, wo geselliges Leben gedeihen soll: Keiner soll im Streben nach dem eigenen Wohlseyn seine Freiheit so gebrauchen, daß die gerechten Ansprüche Anderer auf Wohlseyn und Freiheit dadurch verletzt werden. Den Schaden, welchen es ihm bringt, wenn er, seinem sinnlichen Willen zufolge dies Gesetz überschreitend, an die Ansprüche Anderer anstößt und nun auch diese auffordert, über das Gesetz sich hinauszusetzen, mag der Zögling unter Umständen zu seiner Belehrung selbst empfinden. Auf diese Weise lerne er bei Zeiten aus seiner egoistischen Isolirtheit heraustreten und nicht blos Alles auf sich, sondern auch sich selbst auf andere beziehen.

Vgl. §. 27, Anm. 1.

Der Grundsatz: „Alles, das ihr wollet, daß euch die Leute thun sollen, das thut ihr ihnen," Matth. 7, 12, ist dem Kinde vor Allem einzuprägen. Nicht, damit es sein ganzes Thun und Lassen auf die Ansicht gründe, daß man nichts Böses thun dürfe, nur, um nichts Böses zu leiden; sondern damit das Kind sich an Andrer Stelle versetzen und als Glied eines Ganzen betrachten lerne. Denn jener Satz bedeutet nicht: „Damit die Leute euch Gutes thun, thut ihnen auch Gutes", sondern: „Weil ihr wollt und um eurer Erhaltung willen wollen müßt, daß euch Andre Gutes thun, weil ihr wirklich

ihnen um des vielen Guten willen, was sie euch bereits gethan haben, zum Danke verpflichtet seyd, so erweis't euch dankbar gegen sie, indem ihr ihnen auch Gutes thut." In dieser Fassung ist die Forderung der Dienstleistung gegen Andre nicht auf Egoismus, sondern auf die Pflicht der Gegenliebe und Billigkeit basirt.

§. 31.

Fortsetzung.

Das im vorigen §. aufgestellte allgemeine Gesetz erleidet nun aber in seiner Anwendung auf die Verhältnisse der Zöglinge noch eine besondere Modification. Die Zöglinge nämlich erscheinen den Erwachsenen gegenüber nicht als Gleichberechtigte, sondern sie verhalten sich zu diesen wie Unmündige zu Mündigen und müssen deshalb in einem Abhängigkeitsverhältniß von ihnen stehen. Hieraus geht hervor, daß der Zögling seine Freiheit oft beschränken muß, wo Erwachsene die ihrige gebrauchen dürfen, und daß er, der noch nichts geleistet hat, auch nicht alle die Rechte und Genüsse verlangen kann, welche den Erwachsenen zukommen. Diesen Forderungen widerstrebt nun die zunächst ganz egoistische Natur des Kindes, welches kein anderes Gesetz kennt, als den eigenen sinnlichen Willen. Wenn es sich ihnen unterwerfen soll, wenn es die größere Berechtigung der Mündigen anerkennen, seine Willkür ihrem geordneten Willen fügen, seine Dienste ihnen weihen soll: so wird dies nicht dadurch erreicht, daß man jene Forderungen als despotische Anmaßungen der Erwachsenen in starrer Aeußerlichkeit dem Zöglinge entgegenstellt, ihm etwa jeden Augenblick vorhält, daß dies, oder jenes zwar der Vater und der Lehrer, nicht aber das Kind und der Zögling sich erlauben dürfe; vielmehr muß das ganze Auftreten der Erzieher zeigen, daß sie wahrhaft Mündige sind, daß ein höheres Gesetz in ihnen lebt, und daß nur Liebe zum Zöglinge es ist, welche sie treibt,

auch von diesem zu verlangen, daß er jenem Gesetze sich beuge. Dann kann Krause's Forderung erfüllt werden: „Der Erzieher verlange kein anderes Uebergewicht über den Zögling, als welches dieser von selbst empfindet.“ Denn eine solche Gesinnung, wo sie wirklich vorhanden ist, verfehlt auch auf das kleinste Kind, wenn es nur überhaupt erst zum Selbstbewußtseyn gekommen ist, ihre Wirkung nicht: es verehrt dann in seinen Erziehern eine heilige Macht, welcher es mit unbedingtem Vertrauen sich unterwirft und mit welcher zu rechten, oder gegen die sich zu empören, ihm gar nicht einfällt. Wo dagegen die besonderen Freiheiten, welche sich die Mündigen den Unmündigen gegenüber erlauben, auf Egoismus beruhen, da merkt das Kind sehr bald, daß man sich ihrer nicht mit der auf das Bewußtseyn einer guten Sache gegründeten Sicherheit bedient, es setzt Zweifel in das Vorrecht der Erwachsenen, fängt zu klügeln an, und das Verhältniß des Vertrauens ist gestört.

Die Rechte, welche die Erwachsenen vor den Kindern voraus zu haben behaupten, beruhen großentheils nicht auf höheren Gesetzen, sondern auf schlechten Angewöhnungen, welche abzulegen Selbstsucht und Bequemlichkeit nicht erlauben. Kann der Erzieher einer solchen Verwöhnung wirklich nicht Herr werden, so wird er viel besser thun, seine Schwäche mit ernster Offenheit zu bekennen, als sie in Schutz zu nehmen unter einer Berufung auf seine Vorrechte, bei welcher seine Autorität schwerlich stark genug seyn wird, alle Zweifel der Zöglinge zu beseitigen. Dieses offene Bekenntniß der Schwäche ist auch für den Fall anzurathen, daß der Lehrer beim Unterrichte einmal eine außerordentliche Frage der Zöglinge nicht zu beantworten weiß. Der kindliche Glaube an die Untrüglichkeit und Allwissenheit des Lehrers muß doch einmal aufgegeben werden, und es ist kein Unglück, wenn der Zögling dagegen eine Ahnung eintauscht von einer Ausdehnung des Gebietes menschlichen Wissens, die so groß ist, daß selbst der so hochgeachtete Lehrer sie nicht zu umfassen vermag. Den sonst tüchtigen Lehrer wird das Kind um jenes offenen Bekenntnisses willen nicht weniger

achten, vielleicht aber mit zutraulicherer Liebe sich an ihn anschließen, wenn es wahrnimmt, wie auch er noch „im Ringen nach Bildung" begriffen ist. Ueberhaupt aber wird der oben angedeutete Fall selten eintreten, sobald der Erzieher selbst mit Eifer seines Unterrichtsgegenstandes sich völlig zu bemächtigen sucht, oft aber freilich, wenn er, wie es leider häufig genug vorkommt, selbst „das Brod nicht über Nacht hat." Vgl. Curtman, Bearbeitung von Schwarz, S. 178 f. 185, Nr. 23. 188 ff.

Auch Dienste dürfen von Kindern nur in so weit verlangt werden, als sie dem Erziehungszwecke nicht entgegen sind. „Die Dienste, die von den Kindern gefordert werden, können daher nur den Zweck der Erziehung haben, und sich auf dieselbe beziehen: sie müssen nicht für sich etwas seyn wollen." Hegel a. a. O. §. 174. Eine Forderung, welche freilich bei der drückenden Noth ärmerer Familien, um der leiblichen Erhaltung willen, oft übertreten werden muß.

§. 32.

Fortsetzung.

Die Unmündigen sollen jedoch nicht bloß nach den Mündigen, als einer äußeren Autorität sich richten; sondern die Gesetze, welche in diesen wirksam sind, sollen auch von jenen mit Freiheit aufgenommen und das innere, selbstständige Princip ihrer Handlungen werden. Im Bisherigen wurde die Aufgabe der Zucht darin gefunden, daß der Zögling sich gewöhne, seine Willkür dem geordneten Willen seiner Erzieher zu unterwerfen; die weitere Forderung ist die, daß er seine Willkür durch das in ihm selbst sich aussprechende höhere Gesetz beschränken lerne, daß er sich auf diese Weise selbst ein Gesetz und damit ein Mündiger werde. Es kommt also darauf an, daß das Bewußtseyn der göttlichen Gesetze in dem Zöglinge geweckt und

ihm gleichsam eine innere Autorität werde, nach welcher er sein Thun und Lassen bestimmt. Wie wichtig in dieser Beziehung die erste Erziehung der Mutter ist, die, durch die innigste Liebe mit dem Kinde eins geworden, die Empfindung, welche in ihr lebt, unmittelbar gleichsam in das Kind hinübergießt, wurde schon oben (§. 14) bemerkt. Die weitere Aufgabe der Erziehung ist dann, den Zögling anzuleiten, daß er den Gehalt seines unmittelbaren Gefühles zum Gegenstande der Reflexion mache und so klar erkannte Gesetze für sein Handeln gewinne. Sollen diese Gesetze nun nicht bloß äußerliche Regeln werden, welchen der Zögling mit Zwang sich unterwirft, so muß auch der Erzieher durch Liebe mit dem Zöglinge verbunden, und selbst von Achtung durchdrungen seyn für die göttlichen Gesetze, deren Erfüllung die Aufgabe der Menschheit ist. Diese Achtung theilt dann dem Zöglinge sich mit, und nur eine auf dem Grunde dieser persönlichen Einwirkung des Erziehers ruhende Belehrung ist eine wahrhaft fruchtbare, nur durch sie bleibt das Gesetz dem Zöglinge nicht ein todter Buchstabe, sondern wird eine von Innen sein Handeln belebende Kraft. Ist nun aber dem Zöglinge das Gesetz bekannt, so werde nun auch mit allem Ernste darüber gewacht, daß er sich nicht dagegen vergehe. Und der Erzieher, welcher wirklich zeigt, daß es ihm um die Sache zu thun ist, und nicht um seine Bequemlichkeit, daß er für die Verachtung des Gesetzes Strafe, nicht für eine ihm zugefügte Beleidigung Rache sucht, braucht auch strenge Mahnung und Strafe nicht zu scheuen, noch zu fürchten, daß sie ihm die Liebe des Kindes entziehen werde, dessen Herz vielmehr nur gegenüber dem egoistisch verschlossenen Herzen des Erziehers sich verschließt.

Alle Kinder sind geborene Egoisten und bestimmen sich anfangs lediglich nach ihrem selbstsüchtigen, sinnlichen Willen; was wir ihnen nur nicht anrechnen, weil ihr Egoismus eben ein natürlicher ist, und nicht auf bewußter Opposition gegen erkannte höhere Gesetze beruht. Auf die

Unbekanntschaft mit einer größeren Menge sinnlicher Reize, und auf diese Unbefangenheit in der Aeußerung der bereits wirklich vorhandenen Gelüste reducirt sich auch die so oft ganz falsch aufgefaßte und bis zur Ungebühr gepriesene Kinderunschuld. Erst durch die Erziehung werden jene Gesetze den Kindern zum Bewußtseyn gebracht, höhere Beweggründe in ihnen geltend gemacht und ihr Eigenwillen gebrochen. „Wildheit ist die Unabhängigkeit von Gesetzen. Disciplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit, und fängt an, ihn den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen. Dieses muß aber frühe geschehen. So schickt man z. E. Kinder Anfangs in die Schule, nicht schon in der Absicht, damit sie dort etwas lernen sollen, sondern damit sie sich daran gewöhnen mögen, still zu sitzen und pünktlich das zu beobachten, was ihnen vorgeschrieben wird, damit sie nicht in Zukunft jeden ihrer Einfälle wirklich auch und augenblicklich in Ausübung bringen mögen." Kant a. a. O. S. 3 f. Eben so entschieden, wie gegen das „Vertändeln und ununterbrochene Liebkosen" der Kinder, erklärt sich aber Kant S. 58 f. auch gegen jene despotische, neckende Disciplin, welche Kindern auch die billigsten Forderungen abschlägt und wähnt, sie müsse, um den Eigenwillen zu brechen, allen eigenen Willen und jede Regung der Selbstständigkeit in dem Kinde unterdrücken.

Sollen nun höhere Gesetze in dem Zöglinge geltend gemacht werden, so kommt es hier wieder vorzüglich auf die Persönlichkeit des Erziehers an, und auch für die Pädagogen gilt die Erinnerung, welche Faust den Predigern gibt: „Wenn ihr's nicht fühlt; ihr werdet's nicht erjagen!" Wie, im Gegensatze zu der äußeren Dressur, welche vielfach an die Stelle der Erziehung tritt, Eltern und Erzieher ihren Beruf eigentlich ansehen sollten, drückt Rückert in dem goldenen Spruche aus:

„Ein Vater soll zu Gott an jedem Tage beten:
Herr, lehre mich dein Amt beim Kinde recht vertreten!"

§. 33.

Schluß.

Auch in Absicht auf den Beruf endlich, für welchen die bestimmte Richtung eines Zöglings sich entscheidet, hat der Erzieher die Pflicht der Zucht, insofern er verhüten muß, daß der Zögling jener Neigung mit einer schwächlichen Einseitigkeit nachhängt und nur mit dem sich beschäftigen will, was ihm am leichtesten wird und am meisten Vergnügen gewährt. Der Erzieher muß darüber wachen, daß der Zögling auch anderen Gebieten menschlicher Thätigkeit nicht ganz fremd bleibe, und daß durch Abwechslung mit anderweiter Beschäftigung Lust und Kraft für seinen bestimmten Beruf ihm wach erhalten werde. Wie sehr übrigens in allen diesen Fällen durch gemeinschaftliche Erziehung in der Schule, die Aufgabe der Zucht, den Zögling aus seiner Vereinzelung heraus, unter die allgemeinen Gesetze der menschlichen Gesellschaft zu stellen, erleichtert wird, ist von selbst klar.

§. 34.

Folgen der Vernachläßigung der Zucht.

Man soll die Individualität des Kindes lieben, und sie in ihrem Rechte ungekränkt lassen, aber erst als eine werdende und sich bildende, nicht, als ob sie schon nach ihren kindischen Keimen und Anfängen als solchen berechtigt, oder schon fertiggebildet wäre. Vergißt der Erzieher dies: so wird er entweder zur Unmündigkeit des Kindes sich herablassen, anstatt es zu seiner Mündigkeit emporzuziehen, dem Kinde zu Liebe selbst läppisch werden und so seinen Zögling über die Stufe kindischer Unselbstständigkeit nicht erheben. Oder man betrachtet und behandelt auf der andern Seite die Kinder schon als Erwachsene, läßt sie an deren Unterhaltungen, als Gleichberech-

tigte, Theil nehmen, bewundert ihre gescheiden Einfälle, muthet ihnen zu, ganz wie Erwachsene sich zu benehmen, gibt ihnen Antheil an allen Genüssen der Mündigen. So rückt man auf ganz ungehörige Weise den Kindern das Ziel näher, anstatt sie anzutreiben und anzuleiten, mit eigner Anstrengung dem fernen Ziele sich immer mehr zu nähern. Dem Kinde ist etwas Fremdartiges aufgenöthigt worden, das es sich noch nicht wahrhaft aneignen kann; es ist aus seiner Natur mit Gewalt herausgeworfen, die Kraft des natürlichen Triebes in ihm ist zerstört; und ewig zeigt es das verkümmerte Wachsthum einer kraft- und saftlosen Treibhauspflanze. An die Stelle lebendiger Absichtslosigkeit im Handeln tritt ein ängstliches, mechanisches Befolgen äußerer Regeln, welches eine innere Unordnung des Sinnes und Willens keineswegs ausschließt, sondern oft nur verdeckt; an die Stelle kindlicher Naivität in der Anschauungs- und Ausdrucksweise widerliche Altklugheit und Vorwitz; und indem dem Zöglinge alle Genüsse geschenkt werden, die er sich erst erkämpfen sollte, verliert er die Sehnsucht, ein Mündiger zu werden. Sein Streben hat kein Ziel mehr, alle Energie ist ihm gebrochen, und das, was ihn entzücken würde, hätte er es selbst erworben, langweilt ihn, da es ihm geschenkt wird.

Vgl. §. 31.

Ueber den Irrthum mancher Lehrer, welche die Vorschrift, daß man gegen die Schüler freundlich seyn solle, dahin mißverstehen, daß sie Späße mit diesen machen, vgl. man, was unter dem Artikel „milde Strenge" Lauckhard sagt in seinem Tagebuch eines Lehrers, Darmstadt 1843 S. 5 ff.; außerdem Curtman, Bearbeitung von Schwarz, S. 223 f.; 226. Göthe sagt einmal: „Man liebt an dem Mädchen, was es ist, und an dem Jüngling, was er ankündigt." Der letzte Theil dieses Ausspruchs sollte in Bezug auf die Liebe des Erziehers zu seinen Zöglingen überhaupt festgehalten werden. Das läppische Herablassen vieler Lehrer zu den Kindern bestätigt diese in

allen Schwächen der Kindheit, welche durch die Erziehung aufgehoben werden sollten, und zerstört die Achtung vor dem Erzieher, welcher vielmehr, bei aller Milde und Liebe, durch ernste Männlichkeit stets dem Kinde etwas zeigen sollte, was dieses noch nicht hat und sich erst erwerben muß. Die Kinder selbst mögen solche kindische Erwachsene nicht. Sie ahmen die Erwachsenen nach, weil sie etwas Höheres in ihnen anerkennen. Lassen sich die Erwachsenen zu sehr zu den Kindern herab, so haben diese für ihr Streben kein Ziel mehr und verlieren mit der Freude an ihrer Beschäftigung die Achtung vor dem Alter. Man soll daher allerdings zu den Kindern in einer Sprache reden, welche diese verstehen, und an ihre Entwicklungsstufe anknüpfen, aber immer, um sie über diese zu erheben. Vortrefflich bemerkt in dieser Beziehung Hegel a. a. O. S. 237:

„Die Nothwendigkeit, erzogen zu werden, ist in den Kindern als das eigne Gefühl in sich, wie sie sind, unbefriedigt zu seyn, — als der Trieb, der Welt der Erwachsenen, die sie als ein Höheres ahnen, anzugehören, der Wunsch groß zu werden. Die spielende Pädagogik nimmt das Kindische schon selbst als etwas, das an sich gelte, gibt es den Kindern so und setzt ihnen das Ernsthafte und sich selbst in kindische, von den Kindern selbst gering geachtete Form herab. Indem sie so dieselben in der Unfertigkeit, in der sie sich fühlen, vielmehr als fertig vorzustellen und darin befriedigt zu machen bestrebt ist, stört und verunreinigt sie deren wahres, eigenes, besseres Bedürfniß, und bewirkt theils die Interesselosigkeit und Stumpfheit für die substantiellen Verhältnisse der geistigen Welt, theils die Verachtung der Menschen, da sich ihnen — — dieselben selbst kindisch und verächtlich vorgestellt haben, und dann sich an der eigenen Vortrefflichkeit weidende Eitelkeit und Eigendünkel.“ Sehr gut ist auch der Grundfehler dieser spielenden Pädagogik in einem Epigramm Kästners charakterisirt, dessen Mittheilung ich der Recension des Herrn D. Weigand (Allg. Schulz. 21. Dec. 1843) danke:

„Dem Kinde bot die Hand zu meiner Zeit der Mann;
Da streckte sich das Kind, und wuchs zu ihm hinan:

Jetzt kauern hin zum lieben Kindlein
Die pädagogischen Männlein.

Käſtner's Epigramme erſchienen zuerſt 1772, alſo gerade in der Blütezeit des Baſedow'ſchen Philanthropismus.

Während wohlwollende Lehrer leicht in dieſen Fehler der allzugroßen Herablaſſung zu den Zöglingen verfallen, zeigt ſich dagegen bei ſchwachen Eltern häufiger der entgegengeſetzte, das gewaltſame Hinaufziehen der Kinder auf die Stufe der Erwachſenen. Bezieht es ſich auf Verſtandesbildung, ſo kann mit dem, was dem Kinde zu lernen und zu behalten zugemuthet wird, deſſen eigne Lebenserfahrung, durch die alles Wiſſen erſt belebt und wahrhaft angeeignet wird, und die allmälige Entwicklung ſeiner geiſtigen Anlagen unmöglich gleichen Schritt halten, und es wird der Grund gelegt zu einem oberflächlichen Urtheilen und leeren, abſprechenden Gerede über Gegenſtände und Verhältniſſe, welche man weder kennt, noch kennen zu lernen ſich bemüht hat. Die thörichte elterliche Eitelkeit, welche nicht abwarten kann, daß die Kinder zum Eintritt in die Kreiſe der Erwachſenen wirklich reif ſind, hat Fr. v. Schlegel in ſeinem Gedichte „Eulenſpiegels guter Rath" auf eine höchſt ergötzliche Weiſe in folgenden wohl zu beherzigenden Worten gegeißelt:

„Ihr lieben Leute jetziger Art,
Ihr ſeyd auf rechter Spur und Fahrt,
Und wenn ihr es ſo weiter treibt,
Sicher der Segen aus nicht bleibt.
Den Kindlein alſo ſoll vor allen
Man thun ihres Herzens Wohlgefallen,
Frühzeitig auch in Geſellſchaft treiben,
Daß ſich die Sitten an einander reiben;
So werden ſie ſchön zu den Alten treten,
Sie fein belehren mit klugen Reden.
Iſt dann der Knabe ſo vollendet:
Werd' er zur hohen Schule geſendet;
Da lernt er ſpielen, ſtechen, ſaufen,
Beineben ſich in Weisheit taufen;
Kauft ſich eine Portion Abſolutes,
Und hat er's, kann er dreiſten Muthes

Jedwedem lachen in's Angesicht,
Dem's an der Redensart noch gebricht.
Die Waare ist nicht theuer eben,
Für 'nen Gulden wird sie jeder geben. — —
Wenn ihr die Lehren treu bewahrt,
Gewißlich ihr — zum Teufel fahrt.
Doch dieses glaubt ihr sicher nicht,
Weil es — der Eulenspiegel spricht."

Die gränzenlose Schlaffheit, die stete Langweile und frühe Abgestumpftheit, die man namentlich bei vielen Sprößlingen vornehmer Familien wahrnimmt, hat meist ihren Grund darin, daß man sie mit Genüssen überhäufte und ihnen namentlich an den Vergnügungen der Erwachsenen zu früh Antheil gönnte. Das Unnatürlichste, was in dieser Beziehung die Verkehrtheit der Zeit producirt hat, sind unstreitig die Kinderbälle, von deren höchst störendem Einfluß auf Aufmerksamkeit, Ernst und Energie der Zöglinge gewiß jeder Lehrer Zeugniß ablegen kann, der Kinder aus höheren Ständen in größeren Städten zu unterrichten hat, wo das ungewohnte Beisammenseyn der in der Schule sonst getrennten Geschlechter die nachtheiligen Wirkungen noch potenzirt.

§. 35.

Schluß.

Will man ferner die selbstsüchtige Neigung des Individuums, nur nach seinem Eigenwillen sich zu richten, gewähren lassen, ohne es unter die Macht allgemeiner, göttlicher Gesetze zu beugen: so wird der Zögling aus seiner planlosen, kindischen Willkürlichkeit nie herauskommen, und damit im Leben, wo man ihm nicht mehr mit der Gefälligkeit unverständiger Erzieher nachgibt, immer auf's Neue zu seinem größten Verdrusse anstoßen, seine Kraft in Verfolgung augenblicklicher Einfälle zersplittern und nie als nützliches Glied dem Ganzen Dienste leisten können. Auch die Forderung, bei eigentlichen Vergehen strenge Strafen nicht zu scheuen, wird häufig übersehen. Man

will den Zögling auf dem Wege verständiger Ueberzeugung zum Guten führen, indem man an seine eigne Einsicht appellirt. Bei einer einmaligen Unbesonnenheit mag dies Verfahren passend seyn; wahre Vergehen aber gehen gar nicht von dem Verstande aus, sondern von einem egoistischen Widerstreben des Willens gegen wohl erkannte Gesetze. Dieses Widerstreben muß als etwas Unberechtigtes empfunden werden, und es müssen ihm jene Gesetze entgegentreten als eine unverletzliche, heilige Macht, deren Beleidigung an dem Beleidiger empfindlich sich rächt, und die durch Eltern und Lehrer repräsentirt ist. Nur so wird dem Zögling das Bewußtseyn von der Strafbarkeit seines Vergehens, als einer Versündigung gegen höhere, göttliche Gesetze aufgehen, während mit jenen an seinen Verstand gerichteten Demonstrationen die Befolgung der Gesetze von seiner subjectiven Einsicht abhängig gemacht wird. Der Zögling soll zu dem Bewußtseyn kommen, daß die seinem Egoismus entgegentretenden Gesetze nicht willkürliche Satzungen sind, die etwa nur in den Gedanken der Menschen ihren Sitz haben, daß sie vielmehr als eine reale Macht in der Welt der Wirklichkeit walten und daß der Mensch nur zu seinem eigenen Nachtheile gegen sie verstößt. Dieses Bewußtseyn wird dem Zögling durch den Schmerz zu Theil, welchen die Strafe für sein gesetzwidriges Verhalten ihn empfinden läßt. Und indem liebreiche Erzieher, welche er selbst liebt und als seine Vorbilder ehrt, ihm zugleich als die strengen Vertreter jener Gesetze erscheinen, so unterwirft er sich ihnen nicht blos mit ohnmächtigem Trotze, oder weil die Klugheit lehrt, daß ein Widerstand nur seinem eignen Wohlbefinden nachtheilig seyn würde, sondern er lernt jene Gesetze als göttliche achten, auf deren Befolgung seine eigne Menschenwürde beruht. Endlich zieht ein zu zärtliches Hegen und Pflegen der individuellen Neigung des Zöglings zu einem bestimmten Berufe den Nachtheil nach sich, daß der Zögling einseitig wird und am Ende selbst die Lust an einem Berufe verliert, mit welchem ausschließlich

sich zu beschäftigen, ihm zu leicht gemacht wird, und das energische Streben nach Vervollkommnung einer Fähigkeit, deren erste, unvollkommene Aeußerungen schon als unübertrefflich bewundert wurden.

Vgl. §. 30. 32. 33.

Der natürliche Verlauf bringt es mit sich, daß der menschliche Geist erst ohne Reflexion, auf dem Wege unmittelbarer Empfindung, seinen Gehalt gewinne, und dann diesen zum Gegenstande der Reflexion mache. Die Philanthropisten vorzüglich waren Veranlassung, daß man in der Pädagogik sich vielfach bemühte, jene natürliche Ordnung umzukehren, indem man Alles auf dem Wege verständiger Ueberlegung in das Kind zu bringen strebte. Diese Pädagogen befanden sich hierbei einestheils in einem berechtigten Gegensatze gegen die sclavische Zucht früherer Zeit; anderntheils aber übersahen sie, daß der Unmündige, eben weil er, seiner Natur nach, noch nicht zur vollen Einsicht in die Gesetze, nach welchen er sich richten muß, gelangen kann, eine Autorität nöthig hat, der er sich unterwirft; nur muß diese Autorität eine solche seyn, welche ein natürliches Uebergewicht über den Zögling hat, welcher sich daher dieser freiwillig unterwirft, keine, welche lediglich auf äußeren Zwang und knechtische Furcht gegründet ist, und welche daher die Individualität des Zöglings unterdrückt. Rousseau hatte jedoch schon mit zuweilen etwas stark ausgedrückten, aber sehr schlagenden Bemerkungen auf das Verkehrte dieser Bemühungen aufmerksam gemacht, und zugleich gezeigt, wie es bloße Täuschung ist, wenn man glaubt, durch reine, sogenannte vernünftige Vorstellungen etwas bei kleinen Kindern ausgerichtet zu haben, indem vielmehr das Gebot der Natur dann immer wieder andere Motive unvermerkt einführe; in seinem Emil (Uebers. im Campe'schen Revisionswerk XII, S. 344 ff.) heißt es z. B.: „Ich kenne nichts Alberneres, als die Kinder, mit denen man so sehr viel räsonnirt hat. Unter allen Seelenkräften des Menschen entwickelt sich die Vernunft, die, so zu sagen, aus allen andern zusammengesetzt ist, am schwersten und spätesten; und deren will man sich be-

dienen, um die ersteren zu entwickeln? Das Meisterstück einer guten Erziehung ist: einen vernünftigen Menschen zu bilden; und man nimmt sich vor, ein Kind durch die Vernunft zu erziehen? Das heißt, von hintenzu anfangen; das heißt aus dem Werke das Werkzeug machen wollen. Wenn die Kinder Vernunft annähmen, so brauchten sie nicht erzogen zu werden; aber indem man von ihrem ersten Alter an eine Sprache mit ihnen redet, die sie nicht verstehen, so gewöhnt man sie, sich mit Worten zu bezahlen; gegen Alles, was man ihnen sagt, etwas vorzubringen; sich für eben so weise zu halten, als ihre Lehrer; Trotzköpfe und Widersprecher zu werden; und erhält Alles, was man von ihnen durch vernünftige Beweggründe zu erhalten glaubt, nie anders, als durch Bewegungsgründe der Begehrlichkeit, oder der Furcht, oder der Eitelkeit, die man stets hinzuzufügen genöthigt ist." Daß auch die neuere Philosophie der einseitigen Aufklärerei ungeneigt ist, beweisen die Worte Hegel's a. a. O. S. 236: „Ein Hauptmoment der Erziehung ist die Zucht, welche den Sinn hat, den Eigenwillen des Kindes zu brechen, damit das bloß Sinnliche und Natürliche ausgereutet werde. Hier muß man nicht meinen, blos mit Güte auszukommen; denn grade der unmittelbare Wille handelt nach unmittelbaren Einfällen und Gelüsten, nicht nach Gründen und Vorstellungen. Legt man den Kindern Gründe vor, so überläßt man es denselben, ob sie dieselben wollen gelten lassen, und stellt daher Alles in ihr Belieben. Daran, daß die Eltern das Allgemeine und Wesentliche ausmachen, schließt sich das Bedürfniß des Gehorsams der Kinder an. Wenn das Gefühl der Unterordnung bei den Kindern, das die Sehnsucht, groß zu werden, hervorbringt, nicht genährt wird, so entsteht vorlautes Wesen und Naseweisheit."

Wie die strenge Zucht früherer Zeit wohl manche individuelle Anlage unterdrückte, oder doch in ihrer Entwicklung störte, so muß die zu große Weichlichkeit, mit welcher jetzt jeder sich leise regenden Neigung und Fähigkeit, namentlich zu Kunstfertigkeiten, geschmeichelt, und jede geringe Lei-

stung bewundert wird, einen erschlaffenden Einfluß üben und Ursache seyn, daß Mancher es nicht dahin bringt, wohin er es bei minder einseitiger und zarter Pflege seiner Berufsneigung gebracht hätte. Vgl. dagegen Levana, S. 76 f. Auch auf die Erwerbung geistiger Güter läßt sich das alte Wort anwenden, daß der Mensch sein Brod essen soll im Schweiße des Angesichtes; und zwar nicht als ein Fluch, sondern als die Ehre der Menschheit.

2. Die Individualität in ihren nothwendigen einzelnen Erscheinungsformen.

§. 36.

Vorbemerkungen.

Obgleich es eine Verkehrtheit ist, die Einheit des geistigen Lebens des Individuums in einzelne, ganz verschiedenartige Vermögen zu zerspalten, welche gleichsam in verschiedenen Abtheilungen der geistigen Rüstkammer liegen, und von welchen, je nachdem man sie braucht, das eine oder das andere hervorgezogen wird, während die anderen ruhen; so ist doch nicht zu verkennen, daß die menschliche Seele in den verschiedenen Momenten ihrer Thätigkeit auf verschiedene Weise sich wirksam zeigt. Bald erscheint sie vorzugsweise als das, unter den Formen des Angenehmen und Unangenehmen hervortretende, unmittelbare Innewerden des in einem Momente herrschenden eignen Zustandes: sie äußert sich als Gefühl. Bald macht sie die Außenwelt oder die eignen Zustände zum Gegenstande der Betrachtung und sucht das Einzelne nach seinem besonderen Charakter, wie nach seinem gegenseitigen Zusammenhange und seiner Beziehung zu dem Ganzen zu erkennen: sie erscheint als Denken, mit welchem die Sprache als seine nothwendige Form und Aeußerungsweise in unzertrennlicher Verbindung steht. Bald endlich tritt sie aus der ruhigen Empfindung und Betrach-

tung heraus und sucht selbstthätig die Außenwelt, oder das ihr zum Gegenstande gewordene eigne Seyn zu gestalten, sie tritt als Wille und Handlung hervor. Da nun aber die Seele in ihrem individuellen Bestehen durch den Körper bestimmt und dieser das nothwendige Organ ist, wodurch sie, aufnehmend, oder einwirkend, mit der Außenwelt in Verbindung tritt: so ist auch dessen Bildung hier in Betracht zu ziehen; und da ferner der Mensch nicht, wie das Thier, alle Werkzeuge, die er zu vollständiger Erhaltung seiner Existenz bedarf, mit auf die Welt bringt, sondern als vernünftiges Wesen angewiesen ist, die Natur mit freier Selbstthätigkeit zu seinem Dienste zu zwingen, damit sie ihm die fehlenden Organe ersetze: so gehört endlich der Besitz von Gegenständen der Außenwelt nothwendig zu seiner Existenz. Wir haben also das Individuum zu betrachten als fühlendes, denkendes und redendes, wollendes und handelndes, körperliches und besitzendes Wesen. Alle diese Erscheinungsformen des individuellen Lebens aber treten in der geschichtlichen Entwicklung der Menschheit nothwendig auf dem Grunde einer bestimmten Volksthümlichkeit hervor, und so wäre endlich die Nationalität auch eine Erscheinungsform der Individualität, auf welche die Erziehung Rücksicht zu nehmen hätte. Sinnenwahrnehmung, als solche, und Vernunft an sich betrachtet, gehören nicht hierher; denn sie bezeichnen keine Formen des individuellen Lebens, sondern nur die allgemeinsten Bedingungen, unter welchen überhaupt ein menschliches Seelenleben zu Stande kommen kann, indem jene seinen Zusammenhang mit den einzelnen Gegenständen der sinnlichen Außenwelt, diese das Bewußtseyn seiner Beziehung zu dem Ganzen und zur Gottheit vermittelt. In dieser Verknüpfung des Sinnlichen und Geistigen aber besteht eben die Eigenthümlichkeit des Menschen. Erst insofern sinnliche Wahrnehmungen und Vernunftideen mit Fühlen, Denken und Wollen in Zusammenhang treten, werden sie individuell gestaltet und dadurch ein Gegenstand für pädagogische Behandlung.

a) Das Individuum als fühlendes Wesen.

§. 37.

Die Cardinaltugend des Gefühls.

Das Gefühl wurde (§. 36) bezeichnet als das unter den Formen des Angenehmen und Unangenehmen hervortretende Bewußtseyn des Individuums von seinem Zustande. Nun zeigte aber das Individuum selbst eine innere Getheiltheit seines Wesens, den Widerstreit eines egoistischen, sinnlichen, und eines höheren, göttlichen Willens (§. 4, Anm.): und wiederum konnte das Individuum entweder als isolirt und jenem sinnlichen Willen hingegeben, oder als auf das Ganze bezogen und im Dienste allgemeiner, göttlicher Gesetze sich bewegend betrachtet werden (§. 29). Es versteht sich von selbst, daß nach diesen verschiedenen Beziehungen des Individuums auch der Begriff des Angenehmen und Unangenehmen ganz verschieden sich gestaltet, und daß im Verhältnisse zu dem niederen Willen etwas angenehm seyn kann, was dem höheren Willen hemmend entgegentritt, und mithin im Verhältnisse zu diesem als unangenehm erscheinen muß. Wie es nun (§. 31) überhaupt die Aufgabe der Pädagogik ist, den Menschen jener egoistischen Isolirtheit zu entreißen und zu einem unter dem Dienste göttlichen Gesetze wirkenden Gliede des Ganzen zu machen: so stellt sich insbesondere in Absicht auf Gefühlsbildung an den Erzieher die Forderung, darauf hinzuwirken, daß der Zögling den göttlichen Willen, der in ihm sich kund gibt, als sein wahres Ich betrachte, von nichts angenehm berührt werde, was ihm in seiner sinnlichen Isolirtheit schmeichelt, aber seiner Beziehung auf die Gesammtheit und Gott hemmend entgegentritt, und im Gegentheil durch das Bewußtseyn einer Förderung des Lebens des Ganzen und der Erfüllung göttlicher Gesetze über Beschränkungen seines natürlichen, egoistischen Willens getröstet werde. Der Zögling muß gewöhnt werden, in die Lage Anderer

sich zu versetzen, er muß an ihnen innigen Antheil nehmen und nur dann wahrhaft zu leben glauben, wenn er von dem göttlichen Leben, welches die ganze Menschheit bewegen soll, auch sich als organisches Glied belebt fühlet. Das große Gefühl aber, wodurch wir unsern Egoismus aufgeben und nach höheren Gesetzen im Sinn und Willen Anderer unser Leben gestalten, ist die Liebe, und sie haben wir also als Cardinaltugend des Individuums, insofern es fühlendes Wesen ist, festzuhalten.

Wie durch die Liebe zunächst der egoistische Willen aufgegeben, und dagegen der göttliche in den Menschen zur Herrschaft gebracht und zu einem neuen Lebensprincipe gemacht wird, spricht der Apostel Johannes aus, 1. Joh. 4, 16: „Wer in der Liebe bleibet, der bleibet in Gott, und Gott in ihm." Wie sie dann die Quelle aller Tugenden ist, und namentlich derjenigen, welche der Mensch übt, wenn er nicht blos das eigne Wohlergehen, sondern das Heil Anderer und des Ganzen im Auge hat, setzt der Apostel Paulus 1. Kor. Kap. 13 auseinander, wo insbesondere V. 4 — 7 eine Stütze für die im §. ausgesprochenen Behauptungen bieten; dort heißt es: „Die Liebe ist langmüthig und freundlich, die Liebe eifert nicht, die Liebe treibet nicht Muthwillen, sie blähet sich nicht; sie stellet sich nicht ungeberdig, sie sucht nicht das Ihre, sie trachtet nicht nach Schaden; sie freuet sich nicht der Ungerechtigkeit, sie freuet sich aber der Wahrheit; sie verträget Alles, sie glaubet Alles, sie hoffet Alles, sie duldet Alles."

§. 38.

Fortsetzung.

Obgleich das Kind schon durch die unmittelbare Einwirkung der Gesellschaft und seine Abhängigkeit von ihr aus seiner subjectiven Beschränktheit, in welcher es nur seinen natürlichen Willen durchzusetzen strebte, theilweise herausgeführt und höheren Gesetzen unterworfen wird: so wird der Erzieher doch immer noch Vie-

les in ihm finden, was jenem Grundgesetze der Liebe widerstrebt, und was er bemüht seyn muß, auszureuten. Bald ist es die Eitelkeit oder die von allem wahren, inneren Gehalte absehende Lust an äußerer Anerkennung der eigenen isolirten Subjectivität; bald der Neid oder die Verstimmung über das Glück, bald die Schadenfreude oder das Wohlgefallen am Unglück Anderer, bald Gleichgültigkeit gegen ihr Wohl und Wehe überhaupt; bald blinde Zerstörungslust, in welcher die jugendliche Kraft sich übt, oder gar Grausamkeit, die fremde Leiden erwecket, um daran sich zu weiden; bald bequeme Verachtung der Gesetze der äußeren Sitte. Allen diesen Ausartungen des Egoismus gegenüber, muß der Erzieher in dem Zöglinge das Bewußtseyn des Zusammenhanges des Einzelnen mit der Gesammtheit und des göttlichen Gesetzes, das in einem Jeden redet, wirksam zu machen suchen. Die Eitelkeit wird durch bloßen Hohn und Verachtung dessen, womit sie sich brüstet, weniger geheilt, als momentan zurückgedrängt werden; dagegen muß die positive Hinlenkung auf das, worauf die eigentliche Würde des Menschen beruht (§. 4), den Eiteln aus der nichtigen Aeußerlichkeit seines Treibens herausreißen und ernsteren Bestrebungen zuwenden. Aehnliches gilt vom Neide und von der Schadenfreude. Wer seinen Beruf im Organismus des Ganzen gefunden hat und mit energischer Thätigkeit ihn verfolgt, der hat nicht Zeit auf das zu sehen, was andern gelingt oder mißlingt, er weiß, daß er in der Verfolgung jenes Berufes sein wahres Glück finden muß und nur hierin finden kann. Wer also mit Neid auf Andere sehen kann, der muß entweder so armen Geistes seyn, daß er die große Aufgabe der Menschheit überhaupt noch nicht erkannt hat und das Heil nur in nichtigen Außendingen, in des Einzelnen beschränktem sinnlichen Wohlergehen sucht, oder so schwachen Geistes, daß er jene Aufgabe nicht zu erreichen strebt, und daher nicht die anregende Freude, oder Betrübniß über eigenes Gelingen oder Mißlingen hat, sondern nur die ganz passive, ohnmächtige und niederschlagende

Freude über Anderer Unglück und die Betrübniß über Anderer Glück. Aeußere Mahnungen und Strafen richten hier wenig aus; gelingt es aber dem Erzieher, die Zöglinge für höhere Zwecke zu begeistern, deren Verfolgung der Menschen gemeinschaftliche Aufgabe ist, und eine energische Thätigkeit nach diesem Ziele hin in ihnen zu erwecken, so werden jene schwächlichen Regungen von selbst wegfallen. Dem unempfindlichen Kinde, dessen Fehler oft nur auf Unbekanntschaft mit menschlichen Leiden beruht, müssen diese in auffallender Gestalt gezeigt werden, es muß sie durch Hinweisung auf das Einzelne verstehen und die Freude aufopfernden Wohlthuns kennen lernen. Dem Zerstörungslustigen werde gezeigt, wie die Opfer seiner thörichten Lust, als bewundernswerthe Geschöpfe geachtet werden sollten, und auch an ihrem Theile zu froher Entfaltung ihres Lebens und zur Vermehrung der Schönheit und des Reichthums der Schöpfung bestimmt sind; und da diese Zerstörungslust vielfältig in Mangel an Stoff für den Thätigkeitstrieb ihren Grund hat, so muß der Erzieher dem Zöglinge solchen Stoff bieten und die Lust zu zweckmäßiger Beschäftigung in ihm erwecken. Der Grausame, dessen Selbstsucht an schmerzvoller Hemmung oder Vernichtung fremden Lebens sich freut, verdient durch eigne Schmerzen in die gehörigen Schranken zurückgewiesen zu werden. Dem, welcher bequem über die äußere Sitte sich hinaussetzt, muß der Erzieher zeigen, wie auch diese ihr Recht hat, und wie die Anerkennung dieses Rechtes nothwendig ist für jeden, der ungehindert in der Gesellschaft wirken will. Uebrigens ist dieser letzte Fehler bei Mädchen, deren eigentliche Sphäre die Sitte ist, noch höher anzuschlagen und noch strenger zu rügen, als bei Knaben.

Daß die im §. bezeichneten Untugenden unmittelbar aus dem Egoismus des Individuums hervorgehen, welches noch in seiner Vereinzelung verharret und zur Idee des Ganzen sich nicht erhoben hat, ist an sich klar; auf der anderen Seite bestätigt die pädagogische Erfahrung, daß grade bei den

Kindern jene Fehler vorzugsweise hervortreten; weniger bei Erwachsenen, indem sie entweder wirklich in lebendige Beziehung zu dem Ganzen getreten sind, oder doch jene Fehler in ihrer Ungehörigkeit erkennen und darum verbergen gelernt haben.

Von allzuernsten Erziehern wird häufig für Schadenfreude gehalten, was nur ein unschuldiges Lachen über komische Zufälle ist, z. B. über einen plötzlichen Fall, welcher den hastigen Eifer eines Laufenden unterbricht, oder über eine Unregelmäßigkeit im Anzuge, in der Haltung, überhaupt im Aussehen des Lehrers, welche man bei einem Kinde übersehen würde, die aber an dem sonst so ernsten Manne nothwendig auffallen muß. Hier darf der Erzieher mit der Bestrafung des Lachenden, der in der Regel von selbst aufhören wird, wenn er sieht, daß durch den belachten Zufall ein wirklicher Schaden entstanden ist, nicht allzu eilig seyn; und er wird viel besser thun, wenn er den Ausgelachten, wo möglich, anleitet, es zu ertragen, daß auf seine Kosten Andere sich einmal lustig machen. Am wenigsten darf der Erzieher, wenn er selbst der Gegenstand des Gelächters seiner Zöglinge war, an diesen, wie an seinen Beleidigern, Rache nehmen wollen. Ein momentanes Eingehen auf die heitere Stimmung, die er veranlaßt, welches nach Beseitigung der Ursache des Lachens wieder einem milden Ernste weicht, wird den gegenwärtigen Fall am schnellsten erledigen und einem zukünftigen am sichersten vorbeugen. Uebrigens wird eigentliche Schadenfreude seltner vorkommen als Neid; denn gewöhnliche Naturen tragen viel leichter fremden Schmerz, als fremde Freude; Mitleid mit den Leiden Anderer ist immer mit dem Bewußtseyn des eigenen besseren Zustandes verbunden, und verträgt sich daher noch eher mit egoistischen Regungen, wogegen Theilnahme an fremder Freude eine reinere, uneigennützigere Hingebung fordert.

Daß die Beseitigung von Gleichgültigkeit und Unempfindlichkeit durch die gemeinschaftliche Erziehung wesentlich erleichtert wird, leuchtet ein: hier können die älteren Zöglinge veranlaßt werden, für die jüngeren zu sorgen und sie zu un-

terhalten und es ist überhaupt die Gelegenheit geboten, dem Zöglinge für Freud und Leid der anderen Interesse beizubringen.

Die Zerstörungsluft, welche gegen die leblose Natur sich richtet, ist ein häßlicher, aber selten gehörig gerügter Fehler, welcher vorzüglich bei der Stadtjugend sich findet, weil diese in der freien Natur keine ernste Beschäftigung vorzunehmen gewohnt ist, und ihr an sich lebhafter angeregter Thätigkeitstrieb durch die Neuheit der Umgebung gereizt wird. Das Landkind, welches in dieser Umgebung zu leben und zu arbeiten gewohnt ist und von der Pflanzenwelt theilweise ernsthaften Gebrauch zu machen gelernt hat, wird selten in dergleichen Excesse verfallen. Die Grausamkeit, welche auf der mit der Wollust verwandten Begierde beruht, die Selbstthätigkeit eines andern Individuums durch die eigene momentan aufgehoben, oder ganz vernichtet zu sehen, ist immer eine rohe und auf's strengste zu verfolgende Ausartung des Egoismus. Ueber die Verwandtschaft zwischen Wollust und Grausamkeit vergl. v. Feuerbach, Criminal-Rechtsfälle, II, 16.

Auf äußeren Anstand ist, um des engen Zusammenhanges willen, welcher zwischen dem äußeren und inneren Verhalten des Menschen besteht, schon als auf eine Gewöhnung zu gesetzmäßigem Verhalten überhaupt zu dringen; doch dürfen die in dieser Beziehung gegebenen Vorschriften nicht die freie Bewegung und Entwicklung des Kindes hemmen und dadurch eine rein äußerliche, geistlose Form hervorrufen. Der Anstand des Kindes ist ein anderer, als der des Erwachsenen und besteht wesentlich darin, daß im Benehmen des Kindes die Herrschaft des Geistes über den Körper, die bescheidene Rücksicht auf die Umgebung und das Gefühl der Abhängigkeit von den Mündigen hervortritt.

§. 39.

Schluß.

Besondere Berücksichtigung verdient noch das Gefühl des Zöglings, insofern es durch seine Beziehung zur vernünftigen

Außenwelt berührt wird, welche mit Freiheit ihr Interesse auf den Zögling richtet; also das Gefühl für die Achtung und die Liebe Anderer. Gegenseitige Achtung und Liebe ist unter den Gliedern der menschlichen Gesellschaft nothwendig: ohne sie ist ein gedeihliches Zusammenwirken nicht möglich. Jenes Gefühl ist also ein sehr natürliches, und seine Erregung kann nicht schwer werden, sobald der Erzieher selbst dem Zöglinge nur wirklich Achtung und Liebe entgegenbringt: auch der gegen die Meinung seiner Mitmenschen von ihm scheinbar Gleichgültigste wird immer eine Seite bieten, von der man ihn fassen kann; und die Empfindlichkeit gegen Ehre, oder Schande ist den Kindern meist erst dadurch eingepflanzt, daß die Welt der Erwachsenen und die Erzieher selbst durch Mangel an Interesse für sie und an Zutrauen zu ihnen, durch übertriebenen Tadel und entehrende Strafen das bessere Gefühl in ihnen erstickt haben. Ist nun aber jenes Gefühl erregt, so hat der Erzieher Sorge zu tragen, daß es nicht selbstsüchtig werde. Das Gefühl darf nicht blos Liebe empfangen wollen, es muß auch geben können, und das Streben nach Liebe ist bei dem Zöglinge nur dann ein wahres, wenn er nicht blos eifersüchtig wacht, daß einem Anderen nicht mehr Liebe, als ihm, zu Theil werde, sondern immer zugleich mit thätiger Liebe in den Sinn und Willen Anderer einzugehen fähig ist. Die Ehrliebe auf der anderen Seite darf nicht so ausarten, daß das Streben nach Lob und Anerkennung einziges Motiv für die Handlungen des Zöglings wird, und dann der Schmerz über empfangenen Tadel seine Kraft zum Bessermachen bricht: die Anerkennung von Seiten Anderer soll der Zögling nicht anders, denn als Folge, nicht als Zweck seiner Pflichterfüllung betrachten; sie soll ihm vorzugsweise als ein Beweis werth seyn, daß er seine Aufgabe, als nützliches Glied das Wohl des Ganzen zu fördern, nicht ganz verfehlt hat. Als höchstes Ziel aber muß ihm stets die Erfüllung des göttlichen Willens erscheinen, und im Bewußtseyn der hohen Aufgabe der Menschheit muß ihm das Ge-

fühl, wie wenig er in seiner Vereinzelung zur Lösung derselben beitragen kann, und wie sehr er in seiner ganzen Existenz von Andern abhängt, zur demüthigen Anerkennung fremden Verdienstes führen, die weder den Stärkeren, der in größerem Wirkungskreise auftritt, beneidet, noch den Schwächeren verachtet, der in engerer Sphäre dem Ganzen seine Dienste weiht.

Die Ehrliebe der Kinder bietet dem Erzieher ein treffliches Erziehungsmittel dar, und er hat sich wohl zu hüten, sich nicht dadurch, daß er den Kindern nur Schlechtes zutraut, alle Anerkennung ihnen versagt und nur durch die entehrendsten, plumpsten Strafen sie bändigen will, dieses Mittels zu berauben. Locke hat daher, freilich aus Opposition gegen die in den Schulen seines Vaterlandes herrschende finstre Strenge und die rohen Züchtigungen in etwas hyperbolischer Ausdrucksweise, den Trieb nach Anerkennung und die Furcht vor Geringschätzung als das Hauptbildungsmittel und seine Benutzung als das „große Geheimniß der Erziehungskunst" dargestellt (§. 56 — 63). Natürlich darf dann die Anerkennung, nach welcher das Kind strebt, nicht blos äußeres Lob seyn, ohne Rücksicht auf die, von welchen es kommt, sondern die Anerkennung derer, welche das Kind als Repräsentanten der göttlichen Gesetze kennen gelernt hat, und deren Anerkennung ihm also dafür bürgt, daß es der Erfüllung seiner Aufgabe sich genähert hat, und im Dienste der allgemeinwaltenden göttlichen Ordnung als lebendiges Glied in das Ganze eingetreten ist. Daß Locke diese Anerkennung meint, hat er dadurch bewiesen, daß er verlangt, die Eltern sollten dem Kinde eine ernste Stirne zeigen und dadurch zu erkennen geben, daß es ihr Wohlwollen und ihre Liebe verscherzt, nicht aber sollte das Kind sich durch das falsche Lob solcher, die seine Hochachtung nicht verdienen, über den Verlust wahrer Anerkennung trösten lassen. Es scheint uns daher ungerecht, wenn Raumer, a. a. O. II, S. 118, die von Locke geforderte Benutzung wahrer Ehrliebe mit der Anregung eines egoistischen Ehrgeizes zusammenstellt, wie sie

in den jesuitischen Schulen Grundsatz war, und mit folgenden Worten seine bezüglichen Bemerkungen schließt: „Wenn die Knaben durch das unkindlichste — und unchristlichste — Motiv zum Guten gelockt werden, dann, meint der Philosoph, würden sie in reiferen Jahren ohne weiteres ein reineres Princip annehmen! — „„Wo keine Götter sind, walten Gespenster.““ — Ehrliebe, in dem Sinne, wie sie oben gefaßt wurde, ist ein durchaus reines Motiv.

Es ist ein kräftiges Wort, wenn Peleus, der grauende Held, seinem Achilleus beim Abschiede die einzige Mahnung mit auf den Weg giebt:

„Immer der Erste zu seyn, und vorzustreben vor Andern!“

vgl. Ilias, XI, 783. Aber weil Achilleus diese Vorschrift zu einseitig befolgte, macht ihm auch der greise Nestor den Vorwurf, daß er selbstsüchtig seiner Tapferkeit allein nur genieße. Schön mildert daher Menötios in der Anrede an seinen Sohn Patroklos, welchen er dem Achilleus als Begleiter zugesellt, das Wort des Peleus folgendermaßen:

„Lieber Sohn, an Geburt ist zwar erhabner Achilleus,
Aelter dafür bist du; doch ihm ward größere Stärke;
Aber du hilf ihm treulich im Rath und kluger Erinn'rung,
Und sey Lenker dem Freund', er folgt dir gerne zum Guten.“

Hier sind auch die minder glänzenden Eigenschaften des Freundes in ihrem eigenthümlichen Werthe anerkannt. Und die christliche Demuth gebietet, jene erste Ermahnung vielmehr dahin zu verändern, daß Keiner hinter sich selbst zurückbleibe, und mit dem Mittelmäßigen sich begnüge, sondern Jeder das Höchste zu erreichen suche, wozu seine Kraft ihn befähigt, dann aber ohne Neid und ohne Hochmuth in die Gemeinschaft stärkerer und schwächerer Brüder eintrete, und sie einander sich dienen, „ein Jeglicher mit der Gabe, die er empfangen hat, als die guten Haushalter der mancherlei Gnade Gottes.“ 1 Petr. 4, 10.

§. 40.

Gewandtheit und Kraft des Gefühls.

Ist nach den im Obigen bezeichneten Seiten hin dem Gefühle seine Grundrichtung gegeben, so muß es zur Gewandtheit gebildet werden, d. h. zu derjenigen Eigenschaft, wonach ihm, wenn es für einen Gegenstand sich interessirt, noch die Erregbarkeit für andere erhalten bleibt. In dieser Beziehung kann das schnell wechselnde Interesse für verschiedene in den Kreis des Kindes eintretende Gegenstände, welches bei vielen Kindern sich zeigt, für eine sehr gute Eigenschaft gelten; und man muß sich hüten, sofort als Leichtsinn anzusehen und zu verfolgen, was oft nur das Zeichen eines lebhaften Geistes ist. Nur hat der Erzieher darauf zu sehen, daß der Zögling nicht jedem neuen Eindrucke ohne Unterschied sich preisgibt, sondern das Wesentliche und ihn zunächst Angehende vom Unwesentlichen zu sondern sich gewöhnt; wenn nicht der wahre Leichtsinn des Zöglinges sich bemächtigen soll, der eben darin besteht, daß nichts auf das Gefühl bleibenden, fruchtbaren Eindruck macht, daß es dem Individuum überhaupt an einem eigentlichen Kerne fehlt, an welchen sich etwas ansetzen könnte, so daß es gleichsam nur den selbst unberührten Durchgang für verschiedene Empfindungen bildet. Neben der Gewandtheit ist also auch die Kraft des Gefühles hervorzubilden, oder die Fähigkeit, freiwillig das Interesse auf einen bestimmten Gegenstand dauernd zu concentriren.

Rousseau, bei Campe XV, S. 76 gibt in Bezug auf die Bildung der Mädchen den Rath: „Man gebe nicht zu, daß sie einen einzigen Augenblick in ihrem Leben keinen Zaum mehr kennen. Man gewöhne sie, sich mitten in ihren Spielen ohne Murren unterbrechen, und wieder zu anderen Beschäftigungen führen zu sehen.“ Diese Forderung erleidet hier in weiterer Ausdehnung Anwendung. Der Zög-

ling soll dahin geführt werden, daß er nicht in einer einmal angeregten Stimmung, nach dem Gesetze der Trägheit verharrt und seinem Gefühle, als einer blinden Gewalt, völlig dahingegeben ist. Er soll vielmehr nach den verschiedenen Gegenständen, die in seine Sphäre eintreten, seine Stimmung wechseln lernen, und dadurch allmälig zur Besonnenheit gelangen, welche ihm die Herrschaft über sein Gefühl sichert und so die Fähigkeit mittheilt, erforderlichen Falles, sein ungetheiltes Interesse einem bestimmten Gegenstande mit Freiheit zuzuwenden, während jenes Versunkenseyn in ein einmal aufgeregtes Gefühl ein durchaus unfreies ist.

§. 41.

Mittel zur Bildung des Gefühls.

Wenn von Bildung des Gefühls im Allgemeinen die Rede ist, so versteht man darunter überhaupt die Erhöhung der Erregbarkeit der höheren Gefühle d. h. derjenigen, welche nicht durch das natürliche Bedürfniß des vereinzelten Individuums, und sein sinnliches Wohl- oder Uebelbefinden erweckt werden, sondern durch seine Beziehung auf die Gattung und auf das Uebersinnliche. Auf die Frage nun nach den Mitteln zur Gefühlsbildung in diesem Sinne muß geantwortet werden, daß es solche Mittel nicht gibt, insofern diese durch Befolgung gewisser äußerer Regeln gegeben wären, und, als an sich werthlos, nicht weiter angewendet zu werden brauchten, sobald ihr Zweck, die Gefühlsbildung, erreicht wäre. Hier nämlich handelt es sich nicht um Erlangung einer blos äußerlichen Fertigkeit, sondern um Erregung und Bildung geistigen Lebens, und wie der Geist nur am Geiste sich entzündet, so kann auch Gefühlvolle nur derjenige bilden, welcher selbst gefühlvoll ist (vgl. §. 13). Geht also der Erzieher an den Schönheiten der Natur, wie an den Leiden und Freuden der Menschen empfindungslos, überhaupt an dem Reichthum des ihn umgebenden Lebens ohne Interesse vorüber, füllt nicht das Bewußtseyn seines Zu-

sammenhanges mit dem Unendlichen seine Brust, bezieht er vielmehr Alles nur auf sein endliches Wohlseyn; so wird er seinem Zöglinge vergebens erklären, wie es etwas Herrliches sey um den Besitz von Empfindungen, die ihm selbst durchaus fremd sind. Die einzige sichere Bürgschaft für das Gelingen der Gefühlsbildung also ist, daß die Umgebung, nach welcher das Kind sich bildet, und insbesondere die Eltern und die Erzieher im strengeren Sinne selbst gefühlvoll seyen. Diejenigen nun unter den Menschen, welchen von Gott in besonderem Maaße die Gabe verliehen ist, einerseits mit offenem Sinne den bunten Reichthum der Natur, und die mannigfaltig verschlungenen Bewegungen des menschlichen Lebens in sich aufzunehmen, andrerseits diesen reichen Stoff durch allgemeine Gedanken zu formen und mit Schöpferkraft neu zu beleben, und so „das Einzelne zur allgemeinen Weihe zu führen," sind die Künstler. Wie diese überall die ersten Erzieher des Menschengeschlechtes waren und mit sanfter Gewalt den Einzelnen der Beschränktheit des rohen sinnlichen Gefühles und des wilden Naturtriebes entrissen, um ihn unter höhere Gesetze zu stellen: so kann auch die Betrachtung ihrer Werke als ein vorzügliches Mittel zur Reinigung und Veredlung des Gefühles angesehen werden. Soll aber die Anleitung, welche der Erzieher zu jener Betrachtung gibt, den rechten Erfolg haben, so ist auch hier wieder als Grundbedingung des Gelingens die Forderung zu wiederholen, daß der Interpret des Kunstwerkes von reinem Sinn für das wahrhaft Schöne selbst durchdrungen sey. Daß der Erzieher diese Forderung erfüllt, wird er vor Allem dadurch beweisen, daß er seine Zöglinge nur mit wahrhaft Schönem bekannt macht, worin die sinnliche Mannigfaltigkeit durch die Einheit des Gedankens zu einem lebensvollen Ganzen verbunden ist, und nicht die künstlerische Form gemißbraucht wird, um entweder die platte Darstellung der rohen Wirklichkeit, oder die abstrakte Allgemeinheit eines Gedankens nur äußerlich zu über-

kleiden. Dagegen ist es ganz ungehörig und eine Verkennung des Begriffs und der Würde der Religion, wenn man sie als ein Mittel betrachtet, das unter andern auch einmal zur Bildung des Gefühles angewandt werden könnte. Die Religion ist eben nichts anderes, als das Herausgehen des Individuums aus dem egoistischen und das Eingehen in den göttlichen Willen, „das selbstinnerste Wissen um die Einheit des endlichen Geistes mit dem absoluten Geiste Gottes, das bewußte Seyn in Gott und mit Gott," und sie kann daher nicht Mittel, sondern nur der höchste Zweck aller Erziehung seyn.

Nachzuweisen, inwiefern die Kunst Erziehungsmittel seyn könne, und sie als solches zu empfehlen, ist eigentlich die Aufgabe, welche Schiller in seinen ästhetischen Briefen sich gestellt hat, deren Hauptgedanken auch in vielen seiner Gedichte wiederkehren, vgl. namentlich „die Künstler."

Die Dichtkunst ist diejenige Kunst, deren Productionen zu pädagogischen Zwecken am bequemsten benutzt werden. Daß hierbei von den Lehrern und von denjenigen, welche Gedichtsammlungen für Schulzwecke veranstalten, so häufig absolut unpoetische Machwerke gewählt werden, hat seinen Grund in dem Bestreben, den Kindern einestheils nur vollkommen Klares, anderntheils nur unmittelbar Lehrhaftes darzubieten. Jede bedeutsamere Wahrheit aber hat auch ihre Tiefen, ihre geheimnißvollen Bezüge zu andern Wahrheiten, welche erst dem nach und nach sich aufschließen, welcher die Wahrheit längere Zeit in der Seele bewegt. Dies gilt auch von der poetischen Wahrheit, und wenn demnach selbst der Erwachsene nicht sagen kann, daß die von ihm erfaßte Wahrheit sofort in ihrem ganzen Umfange ihm klar sey, so liegt, wie Dahlmann (Politik, S. 290 f.) trefflich bemerkt, in Bezug auf die Jugend noch „viel näher der Gedanke, ein gutes Kinderbuch müsse statt den Kindern nachzukriechen, neben dem Verständlichen einen stachelnden Zusatz von noch nicht verständlichen Dingen enthalten." Was dem Kinde von vornherein

so ganz verständlich ist, das kann nur das Oberflächliche seyn, wie denn diese „vollkommen klaren" Gedichte, um welche z. B Basedow die Curiositätenliteratur bereichert hat, in der That in der absolutesten Seichtigkeit und Trivialität sich herumtreiben. Andererseits hat das Bestreben nach Lehrhaftigkeit der Gedichte nicht blos die ungehörige Bevorzugung der wegen ihrer vorwaltenden Verständigkeit für das kindliche Alter gar nicht besonders geeigneten Fabel veranlaßt, sondern es sind in Folge jener Tendenz für den Jugendunterricht überhaupt durchaus unpoetische Verseleien ausgewählt worden, in welchen die an sich lahme poetische Form nur als die Latwerge diente, mit deren Hülfe das Wurmpulver eines moralischen Gemeinplatzes der munteren Jugend beigebracht werden sollte, und welchen dann doch sowohl der Reiz wahrer Poesie, als der Ernst und die Eindringlichkeit einer directen sittlichen Mahnung abgieng. Unter dem Einflusse der so eben charakterisirten Tendenzen sind zu Ende des vorigen und zu Anfange dieses Jahrhunderts zahlreiche Gedichtsammlungen erschienen, z. B. Wagner's in vielen Auflagen weitverbreitete „Lehren der Weisheit und Tugend," welchen übrigens immer das Verdienst bleibt, der Poesie als Bildungsmittel in der Schule überhaupt ausgebreitetere Anerkennung verschafft zu haben. Ein lebendiges, dauerndes Interesse vermögen jene allzuverständlichen Gedichte der Jugend nicht darzubieten : sie langweilen die Lernenden und werden in späterer Zeit im glücklichsten Falle vergessen. Ein wahres Kunstwerk dagegen, sobald nur seine Hauptzüge dem Gesichtskreise des Zöglings nicht zu ferne liegen, wirkt schon durch den poetischen Grundton, der es durchklingt, unmittelbar auf das empfängliche Gemüth mit wunderbarem Reize und einmal aufgenommen wird es von Jahr zu Jahr klarer, es wächs't gleichsam mit dem Kinde heran, und was der Knabe erworben hat, ist noch dem Manne ein liebes und schätzbares Eigenthum. An solchen wahrhaft classischen Gedichten aber ist unsere deutsche Literatur so reich, daß der kundige Lehrer nicht in Versuchung kommen wird, zum Mittelgute zu greifen. Schiller, Göthe, Rückert und namentlich Uhland

bieten trefflichen Stoff in reicher Fülle. Ueber Uhland vgl. man den schönen Aufsatz von Hiecke „einige ästhetische Erläuterungen zu einer Reihe deutscher Gedichte" in der pädagogischen Monatsschrift von Löw und Körner, 3. Jahrg. 1. Heft, S. 68—70. Weniger können wir es billigen, daß Nodnagel (Herrig u. Viehoff, Archiv für das Studium der neueren Sprachen u. Lit. 2. Bd. S. 1—35) Freiligrath's Gedichte, deren starkanklingende Reime nur zu sehr an die Schelle in der Mühle erinnern, die nur dann laut wird, wenn die Mühle leer ist, und gar Heine's Wintermärchen zum Schulgebrauche analysirt; ganz abgesehen davon, daß die Art, wie Nodnagel die Gedichte zu Thematen für Aufsätze ausbeutet, den poetischen Schmelz von ihnen völlig abstreift. Möge er, wie er das früher von ihm selbst in eine Sammlung aufgenommene hirnlose „Husarenpferd" Freiligrath's, jetzt desavouirt, so überhaupt zu der Erkenntniß kommen, daß der haut-goût solcher Poesieen dem unverdorbenen Sinne tüchtiger Buben unmöglich zusagen kann. — Für das höhere Knabenalter bietet, wie der Verfasser aus eigener Erfahrung weiß, nach Ausscheidung weniger Romanzen, Herder's Cid das höchste Interesse dar. Für die jüngeren Jahre empfehlen sich namentlich Märchen, vor allen die eigentlichen Volksmärchen, durch deren Sammlung die Gebrüder Grimm um die deutsche Jugend ein unsterbliches Verdienst sich erworben haben, nächst ihnen die im Volkstone gehaltenen Märchen von Arndt und die, leider in doppeltem Sinne kostbaren, von Clemens Brentano (herausgeg. v. G. Görres, 2 Bde. Stuttg. u. Tüb. 1846). Das heitere, absichtslose Spiel der Phantasie, welches im Märchen herrscht, macht auf Glauben keinen Anspruch und liegt dem wirklichen Leben zu ferne, als daß es mit diesem vermischt werden könnte, und zugleich schließt es auf's allerfreundlichste die hinter dem alltäglichen Leben sich bergende Welt des Uebersinnlichen auf. — Es ist höchst erfreulich, daß in neuerer Zeit bei mehreren für den Schulgebrauch bestimmten Gedichtesammlungen richtigere Grundsätze geleitet haben. In dieser Beziehung werde hier nur an Echtermeyer's Auswahl

deutscher Gedichte, 5. Auflage, Halle 1847 erinnert und an: Deutsche Dichtungen für die Jugend, 1. u. 2. Cursus, Offenbach 1837; in der Vorrede zum ersten Bändchen heißt es hier S. V sehr richtig: „Auch hinsichtlich der Sprache und des Inhaltes korrekter und klar gedachter Dichtungen läßt sich der Jugend etwas zumuthen. Sie begreift leichter als man meint. Was aber augenblicklich auch nur oberflächlich verstanden wird, das kann doch zeitig in dem Gedächtnißschatze verwahrt werden, um später Gebrauch davon zu machen. Ein reicher Vorrath classischer Stellen im Gedächtniß kommt in späteren Jahren gar sehr zu Gute." — Für kleinere Kinder eignen sich Spekter's Fabeln vortrefflich, an welche Güll's Kinderheimath und das Abcbuch für kleine und große Kinder, gezeichnet von Dresdenern Künstlern, mit Erzählungen und Liedern von Reinick und Singeweisen von Ferd. Hiller. Leipzig 1845, würdig sich anreihen.

Nächst der Dichtkunst hat vorzüglich die Musik in der Schule Eingang gefunden und ist namentlich in der Volksschule ein ordentlicher Unterrichtsgegenstand geworden. Auch in dieser Rücksicht würde für die Gefühlsbildung der Kinder mehr geleistet werden, wenn die Lehrer stets frische, tüchtige Lieder wählten, welche das Interesse der Jugend zu erregen und ihren Geschmack zu bilden im Stande sind: theils durch den gesunden Sinn des Volkes, theils durch ausgezeichnete Componisten, namentlich Mozart, ist auch in dieser Sphäre so viel Treffliches und für die Jugend Passendes geliefert worden, daß man nicht nöthig hat, zum Mittelgute zu greifen. Auch die Sängervereine würden für die Bildung des Volkes nachdrücklicher wirken, wenn sie auf Veredelung des in seinem Kerne immer guten Volksgesanges sich beschränkten und wenn nicht die Eitelkeit ihrer Leiter sie zu rasch über die Gränzen ihrer Kraft hinausführte. Der häusliche musikalische Unterricht aber wird in der Regel so sehr mit einseitiger Rücksicht auf die von der Mode beherrschte gesellschaftliche Unterhaltung und ohne alle pädagogische und didactische Befähigung der Lehrer betrieben, daß er, wenn nicht das besondere Talent eines

Schülers seinen verderblichen Einflüssen widersteht, selten mehr ist, als eine kostspielige Anleitung zur Pfuscherei.

Die Ausübung der bildenden Kunst setzt bei ihren complicirteren Mitteln schon in höherem Grade ein besonderes Talent voraus, als daß, wo sie in Schulen einen allgemein verbindlichen Unterrichtsgegenstand bildet, der Zweck ein anderer seyn könnte, als der, den Sinn für Ebenmaaß und reine Formen zu wecken. Städte werden dagegen meist Productionen der bildenden Kunst enthalten, welche dem Lehrer, der selbst Sinn dafür hat, auch für die Bildung des Gefühls seiner Zöglinge reichen Stoff bieten. Und negativ läßt sich in dieser Beziehung unter allen Verhältnissen wirken, so nämlich, daß man der Betrachtung der Kinder keine Pfuschereien und Sudeleien darbietet. Diese sind hauptsächlich Schuld daran, daß selbst unsere sogenannten Gebildeten gerade in Bezug auf die Schöpfungen der bildenden Kunst so wenig Urtheil haben. Mit vollem Recht sagt Göthe (III, 268):

„Dummes Zeug kann man viel reden,
Kann es auch schreiben,
Wird weder Leib noch Seele tödten,
Es wird Alles beim Alten bleiben.
Dummes aber vor Augen gestellt,
Hat ein magisches Recht;
Weil es die Sinne gefesselt hält,
Bleibt der Geist ein Knecht.“ —

Ist es nicht in manchen Gegenden, als ob verzerrte Heiligenbilder dies „magische Recht“ selbst auf die Gesichtszüge ihrer Umgebung ausübten? Bei Bilderbüchern, die man den Kindern in die Hände giebt, bei den Bildern, die man in Schul- und Wohnzimmern aufhängt, ist die größte Vorsicht nöthig und man lasse sich in dieser Beziehung das Juvenal'sche:

Nil dictu foedum visuque haec limina tangat,
Intra quae puer est!

ganz besonders gesagt seyn. Daß auch in dieser Beziehung die Kinderbücher in neuerer Zeit besser geworden sind, ist anzuerkennen, obgleich doch selbst die Ehrfurcht vor der Bibel nicht groß genug gewesen ist, um sie vor den Sudeleien zu

schützen, womit noch neuerdings verlegende Spekulanten sie beschmutzt haben.

So wie man die Ausbildung der Anlagen des isolirten Individuums als höchsten Zweck der Erziehung bezeichnete und die nothwendige Beziehung des Einzelnen auf die Gesammtheit und auf Gott übersah, so konnte man auch die Religion, welche eben diese Beziehungen enthält, als Mittel betrachten zur Ausbildung des Gefühlsvermögens. Da nun jedes Mittel einen von der Erfüllung seines Zweckes abhängigen, nur vorübergehenden Werth hat, so konnte jene Betrachtungsweise nicht das Bestreben zur Folge haben, die Religion zur Grundrichtung des ganzen Wesens und Lebens zu machen, sondern sie erzeugte eine unfruchtbare religiöse Sentimentalität, ein müssiges Spielen mit frommen Gefühlen, wie es uns namentlich in vielen Erbauungsbüchern aus den letzten Jahrzehnden des vorigen Jahrhunderts noch vorliegt. Wie die Religion von den Pädagogen eigentlich anzusehen ist, im Gegensatz gegen die Ansicht, daß sie ein bloßes Erziehungsmittel sey, welches man wöchentlich ein Paar Stunden zur Bildung der Zöglinge anwendet, um dann wieder ein anderes an seine Stelle treten zu lassen, darüber vgl. z. B. v. Linde a. a. O. S. 10, wo es unter Anderm heißt: „Der Lehrer hat nicht allein eigentlichen Religionsunterricht, sondern auch in den übrigen Gegenständen, die eine natürliche Beziehung zulassen, einen religiösen Unterricht zu ertheilen. Das religiöse Element soll die Volksschule ihrem ganzen Umfange nach durchdringen."

b) Das Individuum als denkendes und redendes Wesen.

§. 42.

Die Aufgabe des Denkens. Mittel zur Bildung desselben.

Da Gefühl, Denken und Wollen als verschiedene Modificationen derselben geistigen Grundthätigkeit des Individuums nicht

in absoluter Trennung von einander, sondern nur so thätig seyn können, daß eine Modification zwar besonders hervortritt, immer aber doch von den andern begleitet ist: so durfte schon bisher das Gefühl nicht als die der Einwirkung der Außenwelt ganz preisgegebene, rein passive Empfänglichkeit betrachtet werden, sondern als Gefühl eines denkenden und wollenden Wesens erschien es von Besonnenheit geleitet und zu freier Gegenwirkung bestimmt. Hier, wo das Denken als eine mit Uebergewicht hervortretende Erscheinungsform der Individualität besonders zu berücksichtigen ist, haben wir nun bestimmter die Forderung auszusprechen, daß das Individuum die eignen Zustände, die Außenwelt, welche auf es einwirkt, und die Ideen vom Uebersinnlichen, welche dadurch in ihm geweckt werden, zum Gegenstande des Denkens mache. Dabei kommt es denn zunächst darauf an, daß die Fähigkeit gebildet werde, Vorstellungen, welche der Seele unmittelbar durch die eigne sinnliche Anschauung, oder durch Andere mitgetheilt worden sind, festzuhalten und sich, nachdem sie durch andere verdrängt worden sind, wieder zu vergegenwärtigen: das Gedächtniß muß geübt werden; und zwar am besten in früher Jugend, wo der noch wenig selbstthätige und an Gehalt arme Geist zu dieser vorherrschend empfänglichen Thätigkeit besonders fähig und geneigt ist. Nächst dem Gedächtnisse entwickelt sich in dem Kinde die Phantasie, als das unwillkürliche Spielen mit den durch sinnliche Anschauung gewonnenen und durch das Gedächtniß festgehaltenen Vorstellungen. Die Phantasie in diesem Sinne ist selbstthätige, aber noch nicht freie, bewußte, absichtsvolle Bewegung des Denkvermögens. Der Spieltrieb ist ihr nothwendiger Begleiter: im Spiele des Kindes tritt dessen Phantasie schaffend in die Außenwelt hervor. Mit den Jahren wächst die Fähigkeit zu lebendiger, selbstständiger Denkarbeit. Die Gegenstände der Außenwelt werden mit dem Eindruck, welchen sie gemacht haben, verglichen, damit sie nach ihrer eigentlichen Beschaffenheit erkannt werden, an die einmal angeregte Vorstellung knüpft

die Einbildungskraft eine Reihe verwandter Vorstellungen an, und der auf diese Weise in Bewegung gesetzte reiche Inhalt der Seele wird durch das Denken, welches das Einzelne nach seiner Eigenthümlichkeit und seinem Zusammenhange mit Anderem zu erkennen sucht, geordnet: so wird das, was für die passive Empfänglichkeit des Gefühls nur ein todter Stoff war, des Individuums wahres Eigenthum, welches selbstthätig benutzt und frei gestaltet werden kann. Auf der anderen Seite richtet das Denken sich auf die in der Seele liegenden übersinnlichen Ideen; es sucht sie in ihrem eigenthümlichen Wesen zu erkennen, es bezieht die Welt der äußeren Erfahrung auf sie und bringt so Einheit in das Mannigfaltige und in das scheinbar Willkürliche Gesetz. Daß nun dies lebendige Wirken der Denkthätigkeit in dem Zöglinge entstehe, wird der Erzieher weniger dadurch erreichen, daß er besondere Stunden für sogenannte Denkübungen anordnet, oder von einer den Verstand besonders in Anspruch nehmenden Disciplin, z. B. Mathematik alles Heil erwartet, und im Uebrigen seine Zöglinge ganz sich selbst überläßt. Ein solches Verfahren läßt in den übrigen Lectionen den Erzieher leicht in mechanische Thätigkeit versinken und bringt den Zögling entweder auf die Ansicht, daß er nur in jenen Stunden zu denken brauche, wodurch ihm dann das Denken als ein besonderes Geschäft, nicht als eine lebendige geistige Thätigkeit erscheinen muß; oder es führt ihn in die Versuchung, nach den strengen Gesetzen einer so abstracten Wissenschaft, wie die Mathematik z. B. ist, den Reichthum des concreten Lebens auf eine einseitige und verkehrte Weise zu beurtheilen. Die Aufgabe des Erziehers ist vielmehr, von dem Zöglinge den ganzen Stoff seines Bewußtseyns, die ganze Fülle der Erfahrungen, welche die Sphäre des Zöglings berühren, durch das Denken allmälig formen zu lassen, ihn an Aufmerksamkeit auf Alles und an Unterscheidung seiner einzelnen Wahrnehmungen zu gewöhnen, ihn durch klar Gewordenes das Unklare selbstthätig aufklären zu lassen,

ihm die Verkehrtheit dieser oder jener Unternehmung an bereits gemachten Erfahrungen nachzuweisen, damit er dann auf diese Erfahrungen seine Thätigkeit mit Bewußtseyn basire. Doch hat der Erzieher hierbei darauf zu sehen, daß er nicht durch einseitiges Hinführen des Zöglings auf Reflexion die kindliche Unbefangenheit im Auffassen und Handeln störe.

Schiller a. a. O. S. 55 sagt von dem Zustande, in welchem die Empfindung den äußeren Eindrücken ganz passiv preisgegeben ist: „Der Mensch ist in diesem Zustande nichts, als eine Größeneinheit, ein erfüllter Moment der Zeit — oder vielmehr, Er ist nicht, denn seine Persönlichkeit ist so lange aufgehoben, als ihn die Empfindung beherrscht;" und dazu in der Anmerkung: „Die Sprache hat für diesen Zustand der Selbstlosigkeit unter der Herrschaft der Empfindung den sehr treffenden Ausdruck: außer sich seyn, das heißt aus seinem Ich seyn. — — Von diesem Zustande zur Besonnenheit zurückkehren, nennt man eben so richtig: in sich gehen, das heißt in sein Ich zurückkehren, seine Person wieder herstellen." Von diesem Zustande des Außersichseyns giebt die haltlose Zerstreutheit und das dumpfe Hinbrüten vieler Kinder ein Beispiel. Die Erweckung der Denkkraft muß sie zur Besonnenheit, zu sich selbst bringen. Ueber die Aufeinanderfolge der einzelnen Entwicklungsstufen des Denkvermögens vergl. Herbart, Umriß pädag. Vorlesungen S. 11 ff.

Die unbefangenen Aeußerungen des unbewußten, absichtslosen Phantasiespieles der Kinder dürfen nicht mit Lügen verwechselt werden.

In Betreff der „Denkübungen" bemerkt Lilie, „die Emancipation der Schule von der Kirche in ihrer geschichtlichen Entwicklung", Kiel 1843, S. 13, Anm., sehr richtig: „Aus dem Gefühl, daß diese Verbindung des Lernens in der Schule mit dem Leben fehlt, sind die jetzt so gangbaren Denkübungen hervorgegangen, offenbar aber eine Carricatur, da schon der Name mit Ironie auf die andern Lehrstunden hinweis't, die Sache aber, wenn gleich besonders dazu begabte Lehrer (Denzel) etwas damit anfangen können, die meisten Lehrer zu der

schrecklichsten Trivialität hinführt." Diese Denkübungen üben einseitig das sinnliche Wahrnehmungs- und Unterscheidungsvermögen, nicht aber das Gefühl und die selbstständig schaffende Kraft des Geistes, und erfordern jedenfalls große Geschicklichkeit von Seiten des Lehrers. Auch die Mathematik ist, als Bildungsmittel der Denkkraft überhaupt, sehr häufig überschätzt worden. Wie wenig sie allein genügt, um den Sinn für die mannigfaltigen Verhältnisse des wirklichen Lebens zu schärfen, zeigt am besten das Beispiel vieler großen Mathematiker selbst, welchen aller praktische Takt so sehr abgeht, daß es fast scheinen möchte, als ob Thales, der in eine Grube fällt, während er die Sterne betrachtet, ein Typus auf diese Nachfolger gewesen wäre. Dagegen kann der Unterricht in den Naturwissenschaften mehr, als es gewöhnlich geschieht, zur Uebung und Schärfung des Denkens benutzt werden. Hier hat man es mit der concreten Mannigfaltigkeit des wirklichen Lebens zu thun, die Unterscheidung des Charakters der einzelnen Arten von Geschöpfen schärft den Verstand, die Vereinigung derselben unter einem gewissen Gattungsbegriff übt das Urtheil, die mannigfaltige Verbindung und Wechselwirkung von Kräften fordert zu Schlüssen auf, und das Gelernte kann an der Umgebung des Zöglings sofort zu lebendiger, fruchtbarer Anwendung gebracht werden. Freilich gehört zu einer erfolgreichen Behandlung dieser Disciplin eine freiere Beherrschung des Stoffes, als sie dem Lehrer eigen seyn kann, der selbst sein beschränktes Pensum vor dem Anfange der Schule erst ängstlich lernen muß, um es eine Stunde später wieder zu lehren.

§. 43.

Die Cardinaltugend des Denkens.

Als Cardinaltugend des Menschen, insofern er denkendes Wesen ist, stellt die Wahrhaftigkeit sich dar, oder das Streben nach Wahrheit, als der Uebereinstimmung des Gedankens mit seinem Gegenstande; für sie ist vor Allem der Sinn des Zöglings zu öffnen. Sie äußert sich einmal als uneigen-

nützliges Hingeben an die Betrachtung dieses Gegenstandes: liegt er im Gebiete der äußeren Erfahrung, so ist also sorgfältige Prüfung seiner Beschaffenheit nöthig; gehört er der inneren Erfahrung an, und wird für das, was in der Seele unmittelbar sich kund gibt, ein klarer Begriff und ein bestimmter Ausdruck gesucht, so darf das Denken sein Geschäft nicht eher beendigen, bis es einen Ausdruck gefunden hat, der das Gefühl dauernd befriedigt, und somit von ihm als der entsprechende anerkannt wird. Das Bestreben, über Gegenstände, die noch nicht gehörig beobachtet sind, nach vorhandenen Vorstellungen sich Ansichten zu bilden, steht dieser ersten Forderung entgegen, und kann, wenn aus falschen Voraussetzungen hartnäckig weitere Folgerungen gezogen werden, für die wirkliche Beschaffenheit eines Gegenstandes den Sinn ganz verschließen. Weiter aber begnügt sich die Wahrhaftigkeit nicht bei der Erkenntniß des Einzelnen, sondern fordert, im Vertrauen auf die im menschlichen Geiste liegenden Ideen, das Streben, den Zusammenhang im Zerstreuten zu finden und das Wesen im Daseyn zu erkennen, indem nur dann das Einzelne in seiner wahren Bedeutung begriffen wird, wenn man es in lebendiger Beziehung zum Ganzen auffaßt. Dieser Forderung widerstrebt die rohe Empirie, welche nur dem sinnlich Wahrnehmbaren Realität beimißt. In der Regel herrscht in einem Individuum die eine oder die andere von beiden Richtungen vor: überwiegt die Richtung auf Beobachtung des Einzelnen, so entsteht das empirische; überwiegt die Richtung auf die Auffindung des Zusammenhanges des Ganzen, so entsteht das spekulative Denkverfahren. Beide Richtungen haben ihr Recht und sind bestimmt, sich gegenseitig zu ergänzen, und erscheinen nur dann als verwerflich, wenn sie ausschließend und einseitig werden; tritt also die eine oder die andere in dem Zöglinge hervor, so ist die Vermeidung dieser Einseitigkeit die Hauptaufgabe des Erziehers.

Schleiermacher, Ethik, herausgeg. von Twesten, S. 17: „In Bezug also auf die Zwiefälligkeit des Seyns als Kraft und Erscheinung gibt es auch ein zwiefaches Wissen, ein beschauliches, welches Ausdruck ist des Wesens, und ein beachtendes, welches Ausdruck ist des Daseyns.“ Auf das einseitige Hervortreten der Speculation, oder Empirie, ist die Altersstufe nicht ohne Einfluß. So zeigt sich in den Jahren der sich bildenden Selbstständigkeit, wo die eben freigewordene Denkthätigkeit besonders stark, der Denkstoff dagegen bei der mangelnden Erfahrung noch gering ist, vorzugsweise das Bestreben, in die mannigfaltige Welt der Erscheinung dadurch Einheit zu bringen, daß man ihr die Form des eigenen Geistes gewaltsam aufdrückt; in späteren Jahren dagegen scheint oft die Fülle der gewonnenen Erfahrungen eine Ueberwältigung derselben durch die ordnende Kraft des Denkens unmöglich zu machen, und zwingt, bei der vereinzelten Wahrnehmung stehen zu bleiben. Dem Jüngling wären also positive Studien anzurathen, damit er seinen Geist zügeln lerne, dem gereiften Manne speculative, damit sein Geist frei werde.

Wie nachtheilig einseitige Spekulation auf unsere Erkenntniß einwirken kann, hat Schiller a. a. O. S. 63 am Beispiele der Naturwissenschaften vortrefflich gezeigt. „Eine der vornehmsten Ursachen, warum unsere Naturwissenschaften so langsame Schritte machen, ist offenbar der allgemeine und kaum bezwingbare Hang zu teleologischen Urtheilen, bei denen sich, sobald sie constitutiv gebraucht werden, das bestimmende Vermögen dem empfangenden unterschiebt. Die Natur mag unsere Organe noch so nachdrücklich und noch so vielfach berühren — alle ihre Mannigfaltigkeit ist verloren für uns, weil wir nichts in ihr suchen, als was wir in sie hineingelegt haben; weil wir ihr nicht erlauben, sich gegen uns herein zu bewegen, sondern vielmehr mit ungeduldig vorgreifender Vernunft gegen sie heraus streben. Kommt alsdann in Jahrhunderten Einer, der sich ihr mit ruhigen, keuschen und offenen Sinnen naht, und deswegen auf eine Menge von Erscheinungen stößt, die wir bei unserer Prävention übersehen haben, so er-

staunen wir höchlich darüber, daß so viele Augen bei so hellem Tag nichts bemerkt haben sollen. Dieses voreilige Streben nach Harmonie, ehe man die einzelnen Laute beisammen hat, die sie ausmachen sollen, diese gewaltthätige Usurpation der Denkkraft in einem Gebiete, wo sie nicht unbedingt zu gebieten hat, ist der Grund der Unfruchtbarkeit so vieler denkenden Köpfe für das Beste der Wissenschaft, und es ist schwer zu sagen, ob die Sinnlichkeit, welche keine Form annimmt, oder die Vernunft, welche keinen Inhalt abwartet, der Erweiterung unserer Kenntnisse mehr geschadet haben." Die der hier gerügten Betrachtungsweise entgegengesetzte Ansicht von der Natur hat Göthe in den Gedichten „die Metamorphose der Pflanzen" Bd. III, S. 92 ff. und „die Metamorphose der Thiere" S. 97 ff. schön ausgesprochen und auch sonst oft vertheidigt, vgl. namentlich Bd. LV, S. 198, 206 ff. Gleichwohl ist nicht zu läugnen, daß jene teleologische Betrachtungsweise, welche in der umgebenden Schöpfung nur Mittel sieht zur Befriedigung der sinnlichen Bedürfnisse des Menschen, in der Masse noch die herrschende ist und die häufig vorkommende rohe Behandlung der Natur zur Folge hat. Ebenso hat in der Geschichte ein der Prüfung des Thatbestandes voraneilender Pragmatismus in neuerer Zeit nur zu oft den wahren Standpunkt verrückt und an die Stelle lebensvoller Darstellung ein leeres Raisonnement gesetzt; wogegen auf der anderen Seite auch eine Behandlungsweise, die in der Natur über der Beobachtung der einzelnen Erscheinung die das Ganze durchdringende Lebenskraft, und in der Geschichte über chronikartiger Aufzählung der Fakta den lebendig waltenden Geist verliert, nicht verfehlt hat, sich geltend zu machen.

Die Flachheit und Leerheit, welche die Religionsbücher und Katechismen aus der sogenannten Aufklärungsperiode in ihren Lehren darbieten, zeigen am Besten, was die Folge ist, wenn man bei dem Bestreben, für fromme Gefühle den richtigen Ausdruck zu finden, zu voreilig ist und auf den einmal gefundenen Satz Schlüsse baut, ohne dabei stets das Gefühl zu fragen, ob es bei den Ausdrücken, als den entsprechenden,

seinen vollen Gehalt ausdrückenden, sich auch befriedigen kann. Der Wahrheit selbst wird das von Selbstsucht reine Gefühl nicht lange widerstreben, wo es also gegen eine Behauptung dauernd sich sträubt, da ist immer Grund vorhanden, in deren Richtigkeit Zweifel zu setzen. Diese Berechtigung des Gefühls, für seine Ansprüche Gehör zu verlangen, begründet Wagner, Philosophie der Erziehungskunst, S. 100: „Das Gefühl im Gemüthe ist, gleich dem Gefühle der Nervenenden, der Sinn, wodurch uns das Objective als bloße Beschränkung unserer Thätigkeitssphäre kund wird. Aber die Kraft, wodurch das Object diese Beschränkung in unserer Sphäre bewirkt, ist überhaupt seine Realität, seine Stoffheit selbst, und das Gefühl, das höhere sowohl als das Nervengefühl, ist daher der Sinn des Realen. Auf diesen nicht angeschaueten, sondern nur geahndeten Begriff des Gefühls stützt sich das wunderbare Zutrauen, das man allgemein zu der Wahrhaftigkeit dieses Sinnes äußert." In Uebereinstimmung hiermit sagt Schiller a. a. O. S. 90: „— — Daher ist der Mensch, ehe er anfängt zu philosophiren, der Wahrheit näher, als der Philosoph, der seine Untersuchung noch nicht geendigt hat. Man kann deßwegen ohne alle weitere Prüfung ein Philosophem für irrig erklären, sobald dasselbe dem Resultat nach die gemeine Empfindung gegen sich hat." Dieser unmittelbare Eindruck, welchen die Realität der Außenwelt auf die Seele macht, ist, sofern er in das Bewußtseyn tritt, das, was man „gesunden Menschenverstand" nennt, der also, in dieser Bedeutung, sein gutes Recht hat und von der Speculation nicht, wie es häufig geschehen ist, mit seinen Ansprüchen zurückgewiesen werden sollte. Das Recht der Vernunft, wie das der unmittelbaren Anschauung erkennt W. v. Humboldt an, wenn er in der Einleitung zu seinem Briefwechsel mit Schiller, S. 24 sagt: „Die Vernunft, unbedingt herrschend in der Erkenntniß und Willensbestimmung, sollte die Anschauung und Empfindung mit schonender Achtung behandeln und nirgends in ihr Gebiet übergreifen; dagegen sollten diese sich aus ihrem eigenthümlichen Wesen und auf ihrer selbstge-

wählten Bahn zu einer Gestalt emporbilden, in welcher jene bei aller Verschiedenheit des Princips sich der Form nach wiederfände."

§. 44.

Gewandtheit und Kraft des Denkens.

Die Gewandtheit des Denkens ist die Fähigkeit, einen Gegenstand von verschiedenen Seiten zu betrachten, die einzelnen Erfahrungen mit einander zu verbinden und immer diejenigen zu Gebote zu haben, deren man grade im Augenblicke bedarf. Der Erzieher wird für die Ausbildung dieser Eigenschaft vorzüglich dann wirken, wenn er selbst beim Unterricht nicht in todte Einförmigkeit versinkt, sondern sein Interesse für die Sache stets wach, und damit die Darstellung derselben lebendig erhält, indem er zugleich die einzelnen Unterrichtsgegenstände auf einander und alle zusammen auf das Leben bezieht. Die Kraft des Denkens muß der Erzieher dadurch üben, daß er einen einmal in Betrachtung gezogenen Gegenstand nicht wieder fallen läßt, bevor der Zögling darüber zu möglichster Klarheit gelangt ist. Das Verlassen der unvollendeten Denkarbeit ist um so gefährlicher, je leichter die Bequemlichkeit des Erziehers, oder des Zöglings es gestattet, und je zuverlässiger es jedesmal eine Schwäche der Denk- und Willenskraft zurückläßt. Doch darf der Erzieher zunächst nur die Erreichung derjenigen Klarheit sich zum Ziele setzen, deren der Zögling auf der jeweiligen Stufe seiner Entwicklung fähig und die diesem selbst Bedürfniß ist, und er darf nicht eine Umsicht, Klarheit nnd Tiefe des Denkens verlangen, wie sie dem Manne wohl ziemt, wie sie aber der Zögling weder fordert, noch zu leisten vermag.

§. 45.

Die Sprache als nothwendige Form und Aeußerungsweise des Denkens.

Die Fähigkeit, sich selbst von den äußeren Gegenständen, und diese wieder von einander zu unterscheiden, theilen die

höheren Thiere mit uns. Erst dadurch, daß der Mensch seiner Vorstellungen sich bewußt wird, und sie wieder zum Gegenstande seiner Betrachtung macht, so daß in ihm selbst ein Gegensatz zwischen Subject und Object sich bildet, erhebt er sich über das Thier. Zu dieser höheren Stufe aber gelangt er erst, nachdem die innere Welt der Vorstellungen in dem ihr entsprechenden Organismus der Sprache für den Sinn des Gehörs äußerlich hervorgetreten ist. Die Sprache ist mithin von dem Denken durchaus nicht zu trennen, wie wir denn auch nicht anders, als in Worten zu denken vermögen: durch sie nur können deutliche Vorstellungen gebildet, festgehalten und mit Freiheit verbunden werden, und die Bildung des Sprachvermögens läuft mit der Bildung der Denkkraft nothwendig parallel. Die vollkommnere Ausbildung der Sprache ist nun aber nur dadurch möglich, daß diese dem beweglichen, flüchtigen Elemente des Klanges entnommen und für das Auge durch die Schrift fixirt wird, welche sich zur Tonsprache grade so verhält, wie diese zu den Vorstellungen des inneren Sinnes, und die Sprache als einen ruhig und willig der Untersuchung sich darbietenden Gegenstand der denkenden Betrachtung vorlegt. Da die Sprache der Ausdruck des Gedankens seyn und insbesondere möglich machen soll, daß die Individuen durch wechselseitige Mittheilung ihrer Vorstellungen die Lebendigkeit des geistigen Verkehrs befördern: so ist als Cardinaltugend des Individuums, insofern es redendes Wesen ist, die Aufrichtigkeit zu bezeichnen oder das Streben des Menschen, seine Worte mit seinen Gedanken in völliger Uebereinstimmung zu halten, und nie durch die Rede einen von seinem wahren Gehalte abweichenden Schein sich zu geben. An die Forderung der Aufrichtigkeit schließt sich die der Deutlichkeit an, worunter man die bestimmte und für jeden, der den Gedanken überhaupt zu fassen vermag, verständliche Bezeichnung des Gedankens versteht. Sieht man zunächst auf den Inhalt des Ausgesprochenen, so ist der Aufrichtigkeit die Lügenhaftigkeit im weitesten Sinne ent-

gegengesetzt, oder die Gewohnheit, aus Gründen der Selbstsucht anders zu reden, als man denkt, mit welchem Fehler man das um alle Wirklichkeit unbekümmerte, absichtslose Spiel kleinerer Kinder mit ihren Vorstellungen nicht verwechseln darf, indem dieses so wenig, als die Dichtkunst, den Vorwurf der Lüge verdient. Die üble Gewohnheit des Lügens setzt sich bei den Zöglingen nicht selten durch verkehrte Behandlung von Seiten des Erziehers fest, wenn dieser unterläßt, die Kinder durch die liebevolle Gesinnung, welche er ihnen entgegenbringt, zu überzeugen, daß er nur ihr Bestes will, wenn er alle Vergehen nur durch harte Strafen zurückzudrängen weiß und ohne allen Grund Mißtrauen in die Offenheit seiner Zöglinge setzt; wo dagegen bei unnachsichtlicher Rüge, oder Bestrafung bestimmt erwiesener Lügen, das Wesen des Erziehers selbst ernste Achtung vor der Wahrheit, verbunden mit liebevollem Vertrauen zu den Kindern zeigt, werden auch diese mit vertrauensvoller Aufrichtigkeit ihm entgegen kommen. In Absicht auf die Form der Sprache steht der Aufrichtigkeit die Affectation in der Rede und die Manierirtheit im Styl entgegen, welche darin bestehen, daß in dem Redevortrag oder der Schreibart gewisse äußerliche Angewöhnungen sich festsetzen, welche nicht Ausdruck einer inneren, geistigen Regung sind. Auch diesen Fehler kann der Erzieher selbst hervorrufen, wenn er die Zöglinge oft Worte sprechen läßt, die jenseits ihrer Sphäre liegen, und über die sie also nur angelernte Redensarten vorbringen können. Die Gewandtheit der Rede zeigt sich darin, daß dem Redenden die seinem Gedanken entsprechenden Worte sofort zu Gebote stehen. Der Zögling wird diese Eigenschaft nicht sowohl dadurch sich erwerben, daß man ihn in besonderen Stunden anhält, über ein aufgegebenes Thema Worte zu machen, sondern eher dadurch, daß der Erzieher in allen Lehrstunden auf klaren, richtigen und vollständigen Ausdruck der Gedanken dringt und den Schülern Gelegenheit und Anleitung gibt, ihre eigne Meinung mit unbefangner Offenheit und deutlich auszusprechen.

Soll aber die Gewandtheit der Rede nicht zu einer leeren Schönrednerei führen, so muß die Kraft mit ihr sich verbinden. Diese ist derjenigen Rede eigen, welche der möglichst kurze, aber bestimmte und eindringliche Ausdruck einer tüchtigen Gesinnung ist: Daß diese auf der Tüchtigkeit der Gesinnung ruhende Kraft der Rede die einzige Grundlage aller wahren Beredsamkeit ist, kann dem Zöglinge nicht sorgfältig genug eingeprägt werden.

Daß die Sprache grade mit dem Denken in unmittelbare Verbindung gesetzt worden ist, bedarf keiner weitläufigen Rechtfertigung. Das Gefühl drückt sich unmittelbar nicht durch Worte, sondern durch unarticulirte Empfindungslaute aus; suchen wir es durch Worte deutlich zu machen, so muß es zuerst ein Gegenstand für die denkende Betrachtung geworden seyn, und es sind somit unmittelbar doch wieder nur Vorstellungen, die wir aussprechen; weshalb es dann grade kein sichereres Mittel zur Besänftigung des ungestümen Dranges der Gefühle giebt, als darüber zu sprechen, oder darüber zu schreiben: das Gefühl wird uns auf diese Weise zu einem Object und tritt gleichsam aus uns heraus. Vgl. in dieser Beziehung namentlich, was Göthe über die Stimmung sagt, aus welcher er sich durch Abfassung von „Werther's Leiden" gerettet, Dichtung und Wahrheit, III, S. 207.

Das, was über den Zusammenhang des Denkens mit der Sprache oben bemerkt worden ist, wird durch Hinweisung auf Bildung der Taubstummen nicht widerlegt, sondern nur bestätigt. Wenn der Taubstumme, ohne der Wortsprache kundig zu seyn, über die thierische Stufe sich erhebt, so geschieht dies durch die Zeichensprache, die dann auch von seinen Vorstellungen unzertrennlich ist. Ueber die Stufe sinnlicher Vorstellungen und äußerer Gewöhnung aber kommt er ohne Wortsprache nicht hinaus: erst durch diese wird sein geistiges Leben zur Klarheit erschlossen und wahre Sittlichkeit im Handeln ihm möglich gemacht. Mit der für den Taubstummen viel schwierigeren Aneignung der Wortsprache hängt es auch zusammen,

daß man bei ihm in viel höherem Grade, als bei den Blindgeborenen, diesen Mangel an zarterem Gefühl und diese rohsinnliche Begehrlichkeit wahrnimmt.

Ueber den Einfluß, welchen das Bekanntwerden mit der Ton- und namentlich mit der Schriftsprache auf die geistige Entwicklung des Kindes und der Menschheit überhaupt übt, so wie über das gegenseitige Verhältniß dieser beiden Arten des Gedankenausdruckes, vgl. besonders die trefflichen Bemerkungen von Wagner a. a. O. S. 52 ff. S. 55 f. heißt es: „Der Tonsprache ist der organische Körper des Menschen ohne künstliche Werkzeuge und die Wissenschaft ihres Gebrauches an und für sich fähig; sie ist daher die erste und unmittelbare, die auch dann, wann die Schriftsprache erfunden ist, noch die eigenthümliche Sprache des Gemüthes in sich selbst bleibt, so daß, wer auch die Schriftsprache kennt, doch jedes für das Auge gebildete Wort noch in sich selbst für das geistige Ohr in Töne übersetzen muß. Das Medium der Tonsprache ist die leicht bewegliche Luft vermöge ihrer Elastizität, und Worte sind, wie jeder Schall, Luftschwingungen, die den bekannten Gesetzen gehorchen. So vorübergehend, wie diese Bebungen sind (Worte sind Beute des Sturms, sagt Matthisson), würden sie nur zu einem schnellen Gedankenwechsel brauchbar seyn, wenn sie nicht für einen höheren Sinn, der das Ruhende anschaut, indeß das Gehör noch mit dem Bewegten bewegt wird, fixirt werden könnten. Diese Fixirung der Tonsprache für das Auge ist die Schriftsprache. — — Begreiflich ist es daher, daß die Kultur einer Sprache hauptsächlich davon abhängt, daß sie die Schriftsprache wird, denn was gebildet werden soll, muß erst für uns Object werden können; in der Tonsprache sind aber nur die Gedanken Object, nicht die Worte." Wie nun auch die höchste Bildung des Denkens nur durch die Schrift möglich wird, ist S. 72 f. auseinandergesetzt: „Er [der Erzieher] lehrt das Kind schreiben und bringt es dadurch zu der Vorstellung, daß außer der Welt außer ihm noch eine innere Welt in ihm sey, die sich aber ebenfalls äußerlich machen lasse, — — und grade dies ist die Stufe des klaren

Bewußtseyns. — — Wenn du blos auf die herrschende Ansicht der Dinge Rücksicht nimmst, so kann es dir ein sehr befremdliches Resultat scheinen, daß ich das Erwachen zu dem vollen Bewußtseyn an die Kunst zu schreiben geknüpft habe; denn gemeinhin betrachtet man die Kunst zu lesen und zu schreiben als etwas Zufälliges, das zwar viele Vortheile im Leben gewähre, aber auch an sich wohl entbehrt werden könne. — — Aber blicke nur vorurtheilsfrei auf den Zustand der Menschen, die des Lesens und Schreibens entbehren; du wirst finden, daß sie nur soweit ihre eigenen Vorstellungen festzuhalten, und darüber nachzudenken wissen, als sie die Kunst zu schreiben durch irgend ein ärmliches Hülfsmittel (etwa Zeichen von mancherlei Art) sich einigermaßen zu ersetzen gewußt haben. Außerdem sind ihre Worte mit ihren Vorstellungen zusammengeschmolzen, und du wirst alle mögliche Mühe haben, ihnen eine Trennung derselben begreiflich zu machen." Vgl. auch Burdach a. a. O. §. 271. 360—366.

Das Streben nach Uebereinstimmung des Wortes mit dem Gedanken, welches der Sprachgebrauch Wahrheitsliebe nennt, ist im §. Aufrichtigkeit genannt worden, weil das Streben nach Uebereinstimmung des Gedankens mit seinem Gegenstande oben (§. 43) bereits als Wahrhaftigkeit bezeichnet wurde. Der Sprachgebrauch scheidet zwischen Denken und Reden nicht so bestimmt, als es hier der Deutlichkeit wegen nöthig schien.

Die Wahrhaftigkeit im Reden empfiehlt das neue Testament, Eph. 4, 25: „Leget die Lügen ab und redet die Wahrheit; ein Jeglicher mit seinem Nächsten, sintemal wir untereinander Glieder sind." Der Apostel führt also auch diese Pflicht auf den Begriff der Menschheit, als eines aus organischen Gliedern bestehenden Ganzen, zurück, das gestört werden muß, wenn die freie Mittheilung des geistigen Lebens durch Unwahrheit gehemmt wird. Auf ähnliche Weise motivirt er die Pflicht im Reden deutlich zu seyn, 1. Kor. 14, 2. 9. 11 ff.

Wenn man sieht, wie oft Kinder von Erwachsenen aus Neckerei getäuscht werden; wie man ihren unbefangenen Glauben mißbraucht, um sich einen Spaß mit ihnen zu machen; wie oft man, blos um sie loszuwerden, ihnen Versprechungen macht, die man nie zu halten gedenkt; wie man Bitten, oder Befehle an sie richtet, und dann, mit Bewunderung ihrer Gutmüthigkeit, oder ihres Gehorsams, wieder zurücknimmt, blos, um sie auf die Probe zu stellen; wie der Begriff der Nothlüge von denen, an welchen die Kinder sich ein Beispiel nehmen sollen, vor deren Augen zur Ungebühr erweitert wird, und was für Unsitten dieser Art, wenn auch nicht bei eigentlichen Erziehern, doch bei vielen Eltern und sonst in der Umgebung der Kinder vorkommen: so begreift man leicht, wie bei vielen die Aufrichtigkeit und die Wahrheit in ihrem ganzen Benehmen frühe zerstört werden muß. Vgl. Curtman, a. a. O. S. 234 ff.

Unsere Einwirkung auf Andere wird vorzugsweise durch die Rede vermittelt. Da nun Jeder als Glied eines Ganzen die Aufgabe hat, auf die Andern einzuwirken, so muß an jeden die Forderung gestellt werden, daß er Beredsamkeit im weitesten Sinne besitze. Dauerndes Bestehen in der Welt kann aber nur dasjenige haben, was mit den göttlichen Gesetzen, welche in ihr walten und im menschlichen Geiste sich kund geben, übereinstimmt. Zur wahren Beredsamkeit kann also scharfer Verstand, lebendige Einbildungskraft und äußere Sprachfertigkeit, so unerläßliche Erfordernisse zur Vollkommenheit der Rede sie sind, unmöglich genügen; und je mehr die Masse geneigt ist, mit diesen Eigenschaften eines Redners sich zu begnügen, desto fester ist nicht nur dem, welcher in besonderem Sinne den Beruf hat, durch Beredsamkeit auf andere zu wirken, sondern auch jedem Zöglinge die Ueberzeugung einzupflanzen, daß nur dasjenige Wort einen nachhaltigen Eindruck machen kann, welches aus einer uneigennützigen, mit dem Willen Gottes übereinstimmenden Gesinnung hervorgeht und auch die Handlungsweise des Hörers auf die ewigen Ideen zurückzuführen strebt, die in dessen Seele liegen; daß die Rede, welche nur an die sinnlichen Neigungen und den Egoismus der Menschen

sich wendet, nur vorübergehende Erfolge erzielen kann; und daß die äußere Kunst der Rede nicht den Mangel der unmittelbar eindringenden, heiligen Kraft einer tüchtigen Gesinnung ersetzt, sondern nur zu leicht den Hörern den Eindruck einer bloßen Kunstproduction macht und sie zu nichts weiter treibt, als zu dem für sie unfruchtbaren und für den Redner sehr zweideutigen Zeugnisse, „er habe es wieder recht schön gemacht." Vgl. vorzüglich die Schrift von Theremin: „die Beredsamkeit eine Tugend", 2. Aufl. Berlin 1837, deren Titel schon mehr lehren kann, als manches ganze Lehrbuch der Rhetorik und Homiletik.

Welches Verhältniß der Erzieher herzustellen habe zwischen dem Hochdeutschen und dem natürlichen, provinziellen Dialecte der Zöglinge, ob diesem bei der Erziehung ein Recht, zu bestehen, eingeräumt werden kann, oder ob der Erzieher sich bemühen soll, ihn durch das Hochdeutsche völlig zu verdrängen, ist eine Frage, welche eine sorgfältigere Berücksichtigung zu verdienen scheint, als sie bis jetzt bei den Pädagogen gefunden hat; man setzt in der Schule das Hochdeutsche als das allein Richtige voraus, und läßt es sich dann im Leben ruhig gefallen, wenn der Dialekt sich wieder geltend macht. So viel ist gewiß, daß eine reine hochdeutsche Aussprache im Verkehr mannigfachen Vortheil gewährt, daß man aber, wo sie einer abweichenden Mundart gegenüber dem Kinde eingeprägt werden soll, mit den Bemühungen in den ersten Jahren beginnen und consequent fortfahren muß, indem später, wenn die Mundart einmal der natürliche Ausdruck des Gedankens geworden ist, man sich das Hochdeutsche schwerlich anders als auf Kosten der Unbefangenheit, der individuellen Lebendigkeit und Kraft der Rede und nur äußerlich wird aneignen können. Beim Volksunterricht wird man sich begnügen müssen, wenn die Zöglinge das Hochdeutsche verstehen und schreiben lernen; es dahin zu bringen, daß es außerhalb des Schullocals gesprochen wird, wird nicht leicht gelingen.

c) Das Individuum als wollendes und handelndes Wesen.

§. 46.

Die Aufgabe des Willens. Mittel zu seiner Bildung.

Das in dem Zöglinge belebte Gefühl und Denken soll nun aber nicht in seinem Innern verschlossen bleiben, sondern zum Willen werden und eine Thätigkeit nach außen hervorrufen; nur wenn auf diese Weise Gefühl und Denken in lebendiger That geprüft werden, wird zugleich möglich, zu erkennen, ob das Gefühl rein und kräftig, das Denken wahr und klar ist, und beide zu höherer Vollkommenheit heranzubilden. Für die Bildung des Willens der Zöglinge liegt nun die erste von Seiten des Erziehers zu erfüllende Bedingung in der so oft vernachlässigten Forderung, daß Schule und Leben nicht getrennt, sondern stets in lebendiger Wechselwirkung erhalten werden sollen. Bei dem Unterrichte sind die mitgetheilten Lehren stets durch Beispiele aus der Sphäre des Lebens, welche der Schüler aus eigner Erfahrung kennt, zu erläutern und zu bestätigen, und andrerseits muß der Zögling angeleitet werden, das, was er gelernt hat, nun auch im Leben anzuwenden. Das Gefühl nimmt die Eindrücke der Außenwelt auf, das Denken sucht sie innerlich zu bewältigen und zu verarbeiten, der Wille, indem er umgekehrt den Stempel des menschlichen Geistes der Außenwelt aufzudrücken trachtet, bietet zum Gefühle die nothwendige Gegenwirkung, zum Denken die nothwendige Ergänzung dar. Wo die Willensthätigkeit in dem Zöglinge nicht kräftig angeregt wird, da ist Gefahr vorhanden, daß sein Denken in hohle Phantasterei ausarte, sein Lernen giebt ihm nur ein todtes, unpraktisches Wissen, und das Gefühl, welches im Innern sich verzehrt, ohne in den Willen umzu-

schlagen, wird zu einer unfruchtbaren, alles energische Streben lähmenden, selbstzufriedenen Sentimentalität.

Die Herstellung einer lebendigen Wechselbeziehung zwischen Unterricht und Leben scheitert nicht selten an dem Umstande, daß den Kenntnissen der Lehrer selbst diese Wechselbeziehung fehlt. In Bezug auf den Unterricht in den sogenannten Realien, bei welchen die Hinweisungen auf das Leben am leichtesten sich darbieten, gilt dies namentlich von Lehrern, die, mit ihrer vorherrschend philologischen Bildung unmittelbar von der Universität, oder dem Predigerseminare in das Lehramt übergetreten, sich beim Vortrage jener Fächer nicht anders zu helfen wissen, als dadurch, daß sie dem Gange eines Lehrbuches sklavisch folgen. Dies Hülfsmittel ist so bequem, daß ihm der, welcher sich einmal seiner bedient hat, nur zu schwer entsagt; und ein solcher Unterricht kann dann unmöglich belebend und fruchtbar seyn; vgl. §. 43. Aber auch der, welcher des Stoffes seiner Lehrgegenstände vollständig mächtig ist, darf nicht vergessen, daß, um zu lehren, nicht genügt, daß man etwas gelernt hat; vielmehr erfordert die Aufgabe, zu der Stufe der Kinder herabsteigend, mit diesen in lebendige geistige Wechselbeziehung zu treten, eine eigenthümliche Kunst, welche nur durch gewissenhafte Aufmerksamkeit und Bemühung erworben wird. Auch hier also sollte jeder Redlichkeit genug haben, sich zu gestehen, daß dem Bessermachen das Bessermerden vorausgehen muß, und nach diesem Geständnisse gewissenhaft sich richten.

Selbst in der Wahl der Mittel, welche unmittelbar der Bildung des Willens dienen sollen, vergreift man sich oft. Als Beleg für diese Behauptung sind hier vorzüglich die Sammlungen von moralischen Geschichten, Beispielen des Guten u. s. w. zu nennen, welche man den Kindern zur Lectüre bietet. Was das Kind lies't macht schon an sich einen viel schwächeren Eindruck auf dasselbe, als dasjenige, was als eine wirkliche Thatsache von ihm angeschaut, oder ihm auch nur erzählt wird. Kindern geht es, wie den Bauern: sie halten Alles, was gedruckt steht, für etwas ganz Außerordentliches. Da nun in

den gewöhnlichen Kinderbüchern oft Gefühle und Handlungen, die sich eigentlich von selbst verstehen, als etwas besonderes gepriesen werden: so wird grade durch jene Schriften häufig das dem Kinde ferne gerückt, was ihm empfohlen werden soll. Vgl. Curtman, Bearbeitung von Schwarz, S. 140: „Am unwirksamsten ist die Erkenntniß durch Lesen, theils weil es durch mehr Zeichen vermittelt wird, als das Sprechen, theils weil sich keine Abgränzungen nach Zeit und Ort dabei darstellen, und neben dem Passenden auch das Unpassende, neben dem Ergreifenden das Gleichgültige vorkommt. Im Ganzen schwächt das eigne unkontrolirte Lesen die höheren Kräfte der Kinder mehr, als es sie stärkt." Dazu kommt nun, daß diese Jugendschriften meist durchaus nicht aus einer frischen Auffassung des wirklichen Lebens hervorgegangen sind. In den darin auftretenden Menschen stehen in der Regel die absolute Bosheit und die absolute Vortrefflichkeit einander gegenüber; selten zeigt sich, was doch das natürliche wäre, in einem von ihnen das Gute und Böse im Kampf, so daß der endliche Sieg des einen, oder des andern zur Ermunterung, oder Warnung vorgehalten werden könnte. Andere Schriften bewegen sich auf einem Boden, der den Kreisen, in welchen der Zögling demnächst wirken soll, ganz ferne liegt. So nicht blos die vielen Robinsonaden und die Geschichten von sonstigen einsamen Tugendhelden, bei aller anregenden Kraft, welche der alte, wir möchten sagen ehrwürdige Robinson, für die kindliche Phantasie hat; sondern es gehören hierher auch jene Bücher, welche, den Geist in ein absolutes Jenseits entführend, statt kräftiger Erbauung nur eine im eignen Glanze sich sonnende religiöse Sentimentalität erwecken, oder, wie z. B. Eberhard's „Hannchen und seine Küchlein," eine Zartheit des Gefühles preißen, die wohl die Luft des Treibhauses, nicht aber die Stürme des Lebens vertragen kann. Ueberläßt man nun aber die Kinder müßig dem Einflusse einer solchen Lectüre, so bilden sie sich eine innere Welt, in welcher die Einbildungskraft herumschwärmt und für welche das Leben

kein Gegenbild bietet. Die Gefühle, statt als Wille und That hervorzutreten, bleiben im Innern zurück und verzehren, wie ein böser Eiter, alle gesunde Kraft; es entstehen Theaterhelden, Theaterwohlthäter u. dgl., die im wirklichen Leben feig und engherzig sind; vgl. Wagner, a. a. O. S. 103. Die eindringlichsten Beispiele des Guten wird die heilige und profane Geschichte liefern, und für erwachsenere Zöglinge werden namentlich Biographieen, wenn sie den Bildungsgang eines Individuums treu darstellen, ein treffliches Bildungsmittel seyn. Auch erdichtete Biographien, unter welchen hier Salzmann's Joseph Schwarzmantel genannt werden mag, können in dieser Rücksicht benutzt werden. Für kleinere Kinder hat Curtman auf's Allerschönste gesorgt durch seine „Geschichtchen für Kinder, welche noch nicht lesen," Offenbach, 1840, auf welche schon darum, weil sie erzählt werden sollen, die obigen Bemerkungen über das Bücherlesen sich nicht beziehen können; vgl. oben §. 41, besonders die Anm.

Es giebt eine Entwicklungsstufe im Leben, welche in Erzeugung hohler Ideale und unthätig schmachtender Sentimentalität sich besonders wirksam erweis't: sie tritt ein auf der Gränze zwischen dem Knaben- und Jünglingsalter. In dieser Zeit werden die Eindrücke der Außenwelt nicht mehr mit kindlicher Unbefangenheit aufgenommen, noch nimmt bereits ein bestimmter Lebensberuf die gesammte Thatkraft des Mannes in Anspruch; die kräftig sich regende Selbstständigkeit des jugendlichen Geistes schafft sich eine eigenthümliche innere Welt, die aber beim Mangel eines praktischen Berufes zur Ausgleichung mit der Außenwelt noch nicht gelangt, vielmehr leicht für die wahre Welt gehalten wird, welcher gegenüber die Wirklichkeit als durchaus schaal, gemein und nichtig erscheint. Je nach den verschiedenen Zeitrichtungen offenbart sich diese sentimentale Zerfallenheit mit der Welt bald in Werther'scher Liebesschwärmerei, bald in politischen Schwindeleien, bald, wie in dem „Weltschmerze" unserer neuesten Schöngeister, im Kokettiren mit einer sublimen und eben

darum von den Andern nicht erkannten und anerkannten Weltanschauung. Für alle diese aus gemeinsamer Wurzel entsprießenden Richtungen bietet kräftige, das Nächste frisch ergreifende Thätigkeit das gemeinsame Heilmittel, wie dies der alte Göthe schon in seinem „Rechenschaft" überschriebenen Liede allen „Aechzern und Krächzern" in der heitersten Weise verordnet hat.

§. 47.

Die Cardinaltugend des Willens.

Die Cardinaltugend des Willens ist der Muth oder das mit der Hoffnung des Gelingens verbundene Bestreben, das, wozu das Gefühl treibt und das Denken auffordert, allen Hindernissen zum Trotz zu realisiren. Bei dem wahren Muthe muß jene Hoffnung des Gelingens auf der Ueberzeugung ruhen, daß die zu realisirenden Forderungen mit dem göttlichen Willen übereinstimmen. Diesen wahren Muth bei dem Zöglinge zu wecken, ihm die Ueberzeugung beizubringen, daß Alles, was im Namen Gottes und im Vertrauen auf ihn begonnen werde, aber auch nur dies, dauernd gelingen müsse, ist in dieser Beziehung die Hauptaufgabe des Erziehers.

In die Worte des Apostels: „Ich vermag Alles durch den, der mich mächtig machet, Christus" (Phil. 4, 13), aus innerer Erfahrung einstimmen soll der Erzieher können, und der Zögling soll es lernen. — Der Muth, welcher unter Hindernissen und Gefahren nur den egoistischen Willen des isolirten Subjectes durchzusetzen strebt, verdient eigentlich nur den Namen des Trotzes, oder der Verwegenheit.

§. 48.

Gewandtheit und Kraft des Willens.

Die Gewandtheit des Willens finden wir da, wo das Individuum nicht blos Einer Neigung einseitig sich hingiebt,

und nur wo es ihr dienen kann sich thätig erweis't, sondern mit vielseitiger Thätigkeit Alles zu ergreifen bereit ist, was seine Sphäre berührt. Die Kraft des Willens äußert sich in einem durch Hinderniſſe und theilweises Mißlingen ungebrochenen Streben nach endlicher Lösung der vorgesetzten Aufgabe; sie zu stärken, ist eine der Hauptaufgaben der Erziehung. Insofern die Willenskraft in der anhaltenden Beschäftigung mit einem Gegenstande, und namentlich in der eigentlichen Berufsthätigkeit der Menschen sich äußert, wird sie Fleiß genannt. Daß der Fleiß nur eine besondere Aeußerungsweise des Muthes sey, ist ein in pädagogischer Beziehung sehr folgenreicher Satz. Da nämlich alles muthige, freudige und dadurch wirksame Ergreifen einer Thätigkeit mit der Hoffnung des Gelingens verbunden seyn muß, so darf auch dem wahren Fleiße diese Hoffnung nicht fehlen. Der absolut hoffnungslose Fleiß ist eine ganz mechanische Thätigkeit, die nicht frisch aus innerem Triebe hervorgeht, sondern durch ein äußeres Gesetz gewaltsam erzwungen wird; er ist stets ein Beweis, daß der Mensch vergeblich sich abmüht, entweder weil er seine Aufgabe sich zu hoch gestellt, oder seinen Beruf überhaupt noch nicht gefunden hat. Will der Erzieher also wahrhaft fleißige Zöglinge bilden, so muß er sein Augenmerk vor Allem darauf richten, daß die Hoffnung des Gelingens ihnen erhalten bleibe. Bei fähigen und regsamen Zöglingen ist das Vertrauen an sich schon stark genug, und wenn ihr Interesse für den Gegenstand nur einmal gewonnen ist, so wird in der Regel eine einfache Ermunterung zur Belebung ihres Eifers genügen; Unfähigen und Schlaffen fehlt dagegen jene innere Kraft, sie wollen äußere Bestätigung dafür, daß die Lösung ihrer Aufgabe für sie keine unmögliche ist. Bei ihnen muß also der Erzieher Sorge tragen, daß die Forderungen im Anfange nicht zu hoch gestellt werden, um das Gelingen zu erleichtern; er muß im Falle des Gelingens den Zögling durch Lob ermuntern, auch wohl durch eigne thätige Beihülfe das Streben des Zöglings nach der Erreichung des Zieles unter-

stützen, damit durch die Erfahrung vom Gelingen kleinerer Aufgaben auch am Ende die Hoffnung auf das Gelingen größerer und die Lust zu ihrer Lösung geweckt werde, und so die Kraft des Willens allmälig sich stärke. Nichts ist nachtheiliger, als wenn der Lehrer in dieser Beziehung seine Schüler zu sehr nach Einem Maaße mißt: die Schwächeren gehen in Hoffnungslosigkeit und Stumpfheit unter, wenn er nur nach den Kräften der Besten seine Aufgaben einrichtet. Auf der andern Seite aber darf er nicht aus Rücksicht auf die Schwachen den Fähigeren die Aufgabe zu leicht werden lassen, weil sonst ihre Kraft sich daran nicht gehörig übt und, wie jede Kraft, welche ungeübt bleibt, erschlaffen muß.

Die allerdings nicht leichte Aufgabe ist hier, die richtige Mitte zu halten zwischen dem Fehler derjenigen Lehrer, welche aus Bequemlichkeit, oder einem allzulebhaften eigenen Interesse für den Unterrichtsgegenstand, stets nur die fähigsten Schüler berücksichtigen und nach deren Fortschritten die Aufgaben einrichten, und dem Verfahren allzu gewissenhafter Lehrer, welche, um ja keinen zurückzulassen, fast immer mit den Schwächsten sich beschäftigen und dabei die besten Talente ungeweckt, die besten Kräfte ungeübt lassen.

d) Das Individuum als körperliches Wesen.

§. 49.

Die Bestimmung des Körpers, Organ des Geistes zu seyn.

Obgleich die Erziehung, insofern ihre Aufgabe ist, die Idee der Menschheit in dem Individuum zu wirksamem Bewußtseyn zu bringen, zunächst an das Individuum als geistiges Wesen sich richtet, und die unmittelbare Einwirkung auf den Körper um des Körpers willen die Sache des Arztes, nicht die des Pädagogen ist: so zeigt sich der menschliche Geist doch

nur durch den Körper, als sein Organ, wirksam, und die geistige Thätigkeit ist durch den Zustand dieses ihres Organes bedingt. Von ihm hängt es ab, ob die Eindrücke von der Außenwelt dem Bewußtseyn rein, oder getrübt zukommen, ob das selbstthätige Wirken des Individuums nach außen kräftig ist, oder gelähmt. Wohl kann es auch bei körperlicher Gebrechlichkeit durch die Kraft des Geistes gelingen, vor jener egoistischen Aengstlichkeit sich zu bewahren, welche Alles nur auf das eigne Wohlseyn bezieht und nur für dieses noch wirksam ist, für alles Andere dagegen das Interesse verliert, und auch der Kranke soll die geistige Freiheit und ein Herz für die Menschheit sich erhalten und den Entschluß, die Kräfte, die ihm geblieben sind, im Dienste göttlicher Gesetze zum Heile des Ganzen zu gebrauchen; aber so umfassend und so nachdrücklich, wie bei völliger Gesundheit, kann sein Wirken nie seyn. Es ist also Pflicht des Erziehers, während er für die Bildung des geistigen Lebens des Zöglings wirkt, zugleich darauf bedacht zu seyn, daß auch dem Körper seine Gesundheit erhalten werde. Doch darf diese Sorge für die Gesundheit nicht in jene ängstliche Pflege des Körpers ausarten, welche keinen höheren Zweck kennt, als die möglichst sichere und lange Erhaltung des leiblichen Lebens selbst, und um diese zu erreichen, alles, was der Gesundheit etwa schaden könnte, ängstlich vermeidet, wenn es auch durch höhere Gesetze geboten wäre; vielmehr lerne der Zögling bei Zeiten glauben, daß er nur insoweit wahrhaft gelebt habe, als er, gemäß seiner Aufgabe, ein organisches Glied der Menschheit zu seyn, gewirkt hat, und daß körperliche Gesundheit zwar ein unentbehrliches Mittel zu einem recht thatkräftigen Leben, nicht aber selbst der Zweck des Lebens ist.

Vgl. §. 14. und Harleß, christl. Ethik, Stuttg. 1842, §. 44 u. 49.

Was Luther, im Gegensatze gegen die mönchische Zucht des Mittelalters, zur Empfehlung körperlicher Kräftigung durch „Ritterspiel, Fechten, Ringen, Springen" u. s. w. gesagt hatte,

war selbst von den protestantischen Pädagogen der nächsten Zeiten nach ihm unter dem Bestreben, nur Ciceronianos zu bilden, wieder vergessen worden. Dagegen legten die pädagogischen Neuerer des 17. Jahrhunderts, unter ihnen namentlich Amos Comenios und Locke, sowie später Rousseau, auf leibliche Ausbildung großen Werth. Basedow hat mehr das negative Verdienst, verweichlichende Tracht und Behandlung der Kinder beseitigt zu haben, bei Salzmann dagegen finden wir das Turnen bereits als eigentlichen Unterrichtsgegenstand. Nachdem dieses durch die Befreiungskriege ein praktisches Ziel und damit allgemeineres Interesse gefunden hatte, dann aber mit Anderem, was aus jener Bewegung hervorgegangen war, das gemeinsame Loos der Unterdrückung hatte erfahren müssen, waren es, besonders durch Lorinser („zum Schutz der Gesundheit in den Schulen" Berliner medic. Zeitung von 1836) geltend gemachte, ärztliche Rücksichten, welche in den letzten Jahren Sorge für die körperliche Kräftigung unserer Jugend von der Schule gebieterisch forderten. Die Verkehrtheiten der weiblichen Erziehung, welchen man die im Vergleiche mit der Entkräftung des männlichen Geschlechtes fast noch größere Schwächlichkeit des weiblichen Geschlechtes in den sogenannten gebildeten Ständen verdankt, hat Heidenreich (die Verkehrtheit in der Erziehung und Bildung der weiblichen Jugend, Ansbach 1844) scharf, bündig und treffend gerügt. Seitdem ist die Ueberzeugung von dem innigen Zusammenhange der beiden Forderungen, welche in dem Locke'schen Principe: „Eine gesunde Seele in einem gesunden Körper!" liegen, von den Regierungen, wie von den Pädagogen, allgemein anerkannt und vielfach bereits praktisch bedeutend geworden. Das Interesse des Volkes für die Sache spricht sich in den zahlreichen Turnvereinen aus, welchen man nur an vielen Orten wünschen muß, daß sie sich um das Turnen etwas mehr und um manches Andere etwas weniger bekümmern möchten. Vgl. über physische Erziehung und deren Geschichte namentlich Raumer, Gesch. d. Päd. III., S. 212 ff.

Die Forderung, auch durch einen schwächlichen Körper die

Kraft des Geistes sich nicht brechen zu lassen, hat mit besonderer Entschiedenheit Schleiermacher ausgesprochen und im eignen Leben erfüllt. In diesem Sinne sagt er in den Monologen S. 91 ff.: „Wer wagt es zu behaupten, daß auch die Kraft und Fülle der großen heiligen Gedanken, die aus sich selbst der Geist erzeugt, abhänge vom Körper, und der Sinn für die wahre Welt von der äußeren Glieder Gebrauch? Brauch ich um anzuschaun die Menschheit das Auge, dessen Nerve sich jetzt schon abstumpft in der Mitte des Lebens? Oder muß, auf daß ich lieben könne, die es werth sind, das Blut, das jetzt schon langsam fließt, sich in rascherem Lauf drängen durch die engen Kanäle? Oder hängt mir des Willens Kraft an der Stärke der Muskeln? am Mark gewaltiger Knochen? oder der Muth am Gefühl der Gesundheit? Es betrügt ja doch die es haben; in kleinen Winkeln verbirgt sich der Tod, und springt auf einmal hervor, und umfaßt sie mit spottendem Gelächter. Was schadet's denn, wenn ich schon weiß, wo er wohnt? Oder vermag der wiederholte Schmerz, vermögen die mancherlei Leiden niederzudrücken den Geist, daß er unfähig wird zu seinem innersten eigensten Handeln? Ihnen widerstehen ist ja auch sein Handeln, und auch sie rufen große Gedanken zur Anwendung hervor ins Bewußtseyn. Dem Geist kann kein Uebel seyn, was sein Handeln nur ändert. — — Ich will nicht sehen die gefürchteten Schwächen des Alters; kräftige Verachtung gelob' ich mir gegen jedes Ungemach, welches das Ziel meines Daseyns nicht trifft, und ewige Jugend schwöre ich mir selbst." Aehnlich spricht er sich gegen das, der wahren Bestimmung des Menschen widerstreitende selbstsüchtige Geizen mit der Lebenskraft aus, und „menschlichem Ansehen nach würde er uns länger erhalten worden seyn, wenn er den Grundsatz: zum Krankseyn keine Zeit haben zu wollen, weniger strenge durchgeführt hätte;" Twesten a. a. O. S. LXXXIII. Auch Schiller kann als ein Muster dieser socratischen Herrschaft eines kräftigen Geistes über einen schwächlichen Körper genannt werden. Auf der anderen Seite lehrt übrigens die Erfahrung, daß ein umfassendes, vielseitiges Einwirken

auf die Menschheit solchen leichter gelingt, welchen aus dem Gefühle körperlicher Kraft und Gesundheit ein kräftiges Selbstvertrauen erwächst und ein durch Schwächlichkeit oder Krankheit nicht gehindertes Verfolgen ihres Zieles möglich wird. Körperlich schwächliche Männer dagegen neigen leicht zu einer gewissen Aengstlichkeit, welche sie veranlaßt, ihr Wirken auf eine engere Sphäre zu beschränken. Man betrachte in dieser Beziehung z. B. das Wirken Luther's neben dem von Melanchthon und Erasmus.

Auf die letzte Forderung des §. läßt sich der Ausspruch des Herrn anwenden: „Wer sein Leben lieb hat, der wird's verlieren: und wer sein Leben auf dieser Welt hasset, der wird's erhalten zum ewigen Leben." Joh. 12, 25. Je ausschließlicher ein Mensch um die Erhaltung seines endlichen, leiblichen Lebens bekümmert ist, desto weniger genießt er das ewige, geistige Leben, das in der Menschheit sich entfaltet, und an welchem er nur durch selbstverläugnendes Eintreten in den Dienst des Ganzen Theil nehmen kann. Die Gedanken des §. haben unterdessen die willkommenste Bestätigung und die vollkommenste Ausführung gefunden in der trefflichen Schrift von Ideler: die allgemeine Diätetik für Gebildete, Halle 1846, vorzüglich S. 142 ff., wo unter der Aufschrift: „Die **Anstrengung** ist das praktische Princip der Diätetik" der Gedanke ausgeführt wird, daß nicht unthätige Schonung, sondern naturgemäßer Gebrauch der Lebenskraft die Lebenskraft erhält.

§. 50.

Die Cardinaltugend des Individuums, insofern es körperliches Wesen ist.

Der Körper soll nicht Organ des Geistes des egoistisch isolirten Subjectes seyn, sondern des individuellen Geistes, insofern er mit dem göttlichen Willen sich geeinigt hat. Es erscheint mithin auch als Aufgabe des Körpers, die göttlichen Gesetze, welche in der Menschheit sich bethätigen sollen, zur

Anschauung zu bringen. Mit Beziehung hierauf ist als Cardinaltugend des Menschen die Reinheit aufzustellen. Wir verstehen hierunter die Richtung des Individuums, Alles von dem Körper ferne zu halten, was seiner Bestimmung und Würde, als eines Organes des nach göttlichen Gesetzen wirksamen menschlichen Geistes, widerspricht, damit auch aus der körperlichen Erscheinung des Menschen das Ebenbild der Gottheit uns entgegenstrahle. Damit ist zunächst die körperliche Reinlichkeit im eigentlichen Sinne gefordert, zu welcher die Kinder mit allem Ernste anzuhalten sind, indem sie mit der Reinheit der Seele im innigsten Zusammenhange steht, und der, welcher in körperlicher Hinsicht nichts auf sich hält, es leicht auch mit einem Makel an der Gesinnung nicht genau nimmt. Weiter gehört hierher das Unterlassen aller Mienen und Geberden, welche die Schönheit der menschlichen Gestalt entstellen, ohne durch einen vernünftigen Zweck gefordert zu seyn, also das bei Kindern so häufige Fratzenschneiden u. dgl. Indem man den Kindern dergleichen verweis't nicht sowohl weil es äußerlich Schaden bringe, sondern weil es an sich unschön, des Menschen unwürdig sey, werden sie aus dem gemeinen Nützlichkeitssinne heraus zum Sinne für das Schöne, Würdige und wahrhaft Anständige erhoben. Ebenso ist hierher zu rechnen das Verhüllen derjenigen Körpertheile vor sich selbst und vor Andern, in welchen der Geist nicht unmittelbar sich ausspricht, sondern welche mehr dem niederen, thierischen Leben dienen, oder das, was man als Schamhaftigkeit im engeren Sinne bezeichnet. Ferner ist unter dem obigen Begriffe von Reinheit der Abscheu befaßt gegen allen widernatürlichen und den Körper zerstörenden Mißbrauch der zur Realisirung göttlicher Gesetze bestimmten Glieder, sey es zu müssiger Unterhaltung, wie z. B. beim Nägelkauen, sey es zur Befriedigung schnöder Sinnenlust, wie bei der widernatürlichen Befriedigung des Geschlechtstriebes. Endlich ist hier zu fordern, daß der Genuß,

welcher die Befriedigung leiblicher Bedürfnisse gewährt, dem Menschen nicht letzter Zweck werde; daß er diese Befriedigung vielmehr nur so weit suche, als sie durch natürliche Gesetze gefordert wird und nothwendig ist, um den Körper als taugliches Werkzeug für den Geist zu erhalten; und daß er sie veredele, indem er auch in ihrer Art und Weise sein geistiges Wesen hervorleuchten läßt: also die Mäßigkeit im Genuß von Speise, Trank, Schlaf u. s. w. Die Entfernung der bei Kindern so häufig vorkommenden Vergehen gegen alle diese Forderungen kann nicht dadurch gelingen, daß man den Zöglingen nur unreine Motive einpflanzt, durch Hinweisung etwa auf die nachtheiligen Folgen jener Vergehen für die Gesundheit und die Geltung der Kinder bei andern Menschen; sondern sicher und nachhaltig eben nur dadurch, daß sie ihren Körper achten lernen als ein großes Wunder der göttlichen Allmacht, in welchem eine reine, mit dem Willen Gottes eins gewordene Gesinnung sich darstellen soll, und daß sie in diesem Sinne angeregt werden, ihren Körper als Organ des Geistes in lebendiger Thätigkeit zu gebrauchen.

Was die Bestimmung des Körpers sey, und worauf die Ermahnungen gegen seinen Mißbrauch sich stützen müssen, hat bereits der Apostel Paulus bestimmt angedeutet, indem er 1 Kor. 6, 19 sagt: „Wisset ihr nicht, daß euer Leib ein Tempel des heiligen Geistes ist, der in euch ist, welchen ihr habt von Gott, und seyd nicht euer selbst?“ Vgl. 3, 16; 2 Kor. 6, 16. Wenn es ferner 1 Thess. 4, 4 und 7 heißt: „Ein Jeglicher unter euch wisse sein Faß zu bewahren in Heiligung und in Ehren; — — denn Gott hat uns nicht berufen zur Unreinigkeit, sondern zur Heiligung;“ so geht aus dieser Stelle, vgl. mit 2, 3; Röm. 6, 19, hervor, daß auch der Apostel die Sünden, welche auf Mißbrauch des Körpers sich beziehen, vorzugsweise unter dem Begriffe der Unreinigkeit zusammenfaßt, die entgegenstehende Tugend also ihm als Reinigkeit, oder Reinheit erscheinen mußte. Es ist ein schönes Lob, einen auch in

körperlicher Beziehung einen reinen Menschen nennen zu können, der nichts von der Natur verkümmertes, noch durch Verbildung verzwicktes an sich hat. Im Gegensatze gegen die Art, wie Paulus seine Rüge jener Vergehen gefaßt hat, will man diese gewöhnlich durch Hinweisung auf das darunter leidende sinnliche Wohlergehen des Menschen entfernen und sucht so in der That einen Teufel durch den andern auszutreiben. Einmal helfen solche Ermahnungen selten eher etwas, als bis die nachtheiligen Folgen der Sünde schon sehr bedeutend sind, mithin die Ermahnungen eigentlich zu spät kommen; und dann ist nicht viel gewonnen, wenn man z. B. aus einem sein Gut verschwendenden Trunkenbold einen Habsüchtigen gemacht hat, ja es kann der Fall vorkommen, daß, wenn durch die aufgeregte Begierde nach Erwerb sein Vermögenszustand sich gebessert hat, der ausgetriebene Teufel wiederkehrt, und so, statt eines einzigen, nun zwei vom Menschen Besitz nehmen. Die im §. geforderte Ansicht von der Bestimmung des Körpers soll nun aber dem Zöglinge nicht etwa durch schöne Worte darüber, die man gelegentlich vorbringt, eingepflanzt und fruchtbar gemacht werden, sondern durch den ganzen Geist, welcher sich durch die Gesinnung und durch das Auftreten von Eltern und Erziehern über die Familie und die Schule verbreitet. In Familien, in welchen ein Geist der Reinlichkeit, unausgesetzter, heiterer Thätigkeit und unbefangener Wahrheit in Wort und Benehmen waltet, werden die oben bezeichneten Fehler selten sich finden.

Auf Reinlichkeit ist bei Mädchen besonders Gewicht zu legen: sie erreichen weniger durch das, was sie thun, ihre Bestimmung, als durch das, was sie sind; wenn man daher dem nach außen wirkenden Manne eine Nachlässigkeit in seinem äußeren Auftreten gerne verzeiht, so ist dagegen an das Weib zu verlangen, daß es auch in der äußeren Form stets wohlgefällig erscheine. Außerdem setzen sich üble Gewohnheiten bei Mädchen viel hartnäckiger, als bei Knaben fest, und dasselbe gilt von den aus der körperlichen Unreinlichkeit so leicht sich ergebenden Flecken der Seele. — Reinlichkeit dagegen giebt

ein Gefühl des Behagens, der Gesundheit und Kraft, ein gewisses Selbstgefühl, welches den Menschen auffordert, überhaupt von sich fern zu halten, was ihn herunter setzen kann.

Ueber den im §. angedeuteten tieferen Grund der Schamhaftigkeit und der Bekleidung, welche letztere keineswegs blos durch das Bedürfniß geboten ist, wird von Hegel, Vorlesungen über die Aesthetik, II, 406 ff. vortrefflich gehandelt.

Das Nägelkauen, welches immer an den indischen Brahma erinnert, der an der Fußzehe saugt, als ein Bild thatloser Contemplation, ist meist ein Zeichen brütenden Versinkens des Individuums in sich selbst, und als eine abscheuliche Gewohnheit mit Ernst zu unterdrücken. Daß es mit der unnatürlichen Verirrung des Geschlechtstriebes nahe verwandt ist, beweis't die medicinische Erfahrung, daß in Irrenhäusern beide Fehler an den einzelnen Individuen fast immer in Verbindung vorkommen. Jedenfalls haben sie das mit einander gemein, daß sie oft Product der langen Weile und des Mangels an energischer Thätigkeit sind, deren Erregung deßhalb oben als wirksames Gegenmittel empfohlen worden ist; vgl. F. A. Wolf, über Erziehung, Schule, Universität, herausgeg. von Körte, Quedlinburg u. Leipzig 1835, S. 40. Hiermit stimmt überein, wenn Curtman, a. a. O. S. 172 behauptet, daß Ablenkung der Phantasie fast das einzige Gegenmittel gegen den zuletzt erwähnten Fehler sey. Soviel ist gewiß, daß die von eifrigen Pädagogen herrührenden, oft zu schaudervollen Darstellungen seines zerstörenden Einflusses auf die Gesundheit, grade wegen ihrer Uebertreibung, in der Regel erst einen Eindruck machen, wenn die nachtheiligen Folgen bereits deutlich hervortreten, dann aber leicht zu vollkommener Melancholie und Verzweiflung führen. Zu zart dürfte es dagegen seyn, wenn Curtman das in Rede stehende Laster nur als Krankheit bezeichnet und behandelt wissen will. Ein in seiner Ungehörigkeit erkanntes, habituell gewordenes Vergehen gegen ein wohlbekanntes Sittengesetz ist und bleibt ein Laster, wenn auch zuzugestehen ist, daß gerade bei dem hier besprochenen die Leichtigkeit der Befriedigung dem

fündlichen Hange eine Stärke geben kann, welcher gegenüber der Wille, wie bei einer Krankheit, sich ganz ohnmächtig fühlt. Daß eben die Unnatur das Abscheuliche an diesem Laster, und das Gefühl hiervon den Fehlenden vor Allem beizubringen ist, darauf macht Harleß, Ethik, S. 167 mit Recht aufmerksam: „Endlich erscheint dem Christen das doppelt Grauenhafte der Selbstbefleckung und der widernatürlichen Unzucht nicht etwa in der allerdings Grauen erregenden, zerstörenden Einwirkung auf Geist und Leib, sondern in der totalen Prostitution und Verhöhnung göttlicher Ordnung, wie sie namentlich in der unnatürlichen Unzucht nur über einen Menschen Gewalt gewinnen kann, welcher in die tiefste Tiefe heidnischer Gottverlassenheit gestürzt ist. Denn die ist da eingetreten, wo die unnatürliche Unzucht Hang und Leidenschaft, *πάθος ἀτιμίας*, geworden ist, Röm. 1, 21—27." Unmittelbar vorher war aus 1. Cor. 6, 15. 18, die Stelle citirt: „*πᾶν ἁμάρτημα ὃ ἐὰν ποιήσῃ ἄνθρωπος, ἐκτὸς τοῦ σώματός ἐστιν. ὁ δε πορνεύων εἰς τὸ ἴδιον σῶμα ἁμαρτάνει.*" — Vgl. noch §. 23, wo bereits darauf hingedeutet wurde, wie ein wohlgeleitetes Zusammenseyn beider Geschlechter als Mittel gegen solche unnatürliche Verirrungen gelten kann.

Gewöhnung an frühes Aufstehn ist ein treffliches Mittel zur Stärkung der Willenskraft; soll aber der Zögling diese Gewohnheit sich wirklich selbstthätig aneignen, ohne durch stets wiederholten äußeren Zwang dazu angehalten werden zu müssen, so muß auch sie mit dem Thätigkeitstriebe in Verbindung gesetzt und dadurch das eigne Interesse des Zöglings für sie geweckt werden. Wie häufig endlich auch Näscherei und Gefräßigkeit aus langer Weile und Mangel an einer ernsten Beschäftigung hervorgeht, lehrt die tägliche Erfahrung.

§. 51.

Gewandtheit des Körpers.

Die Gewandtheit des Körpers besteht darin, daß die freien Bewegungen des Individuums nicht durch die plumpe

Schwere der Materie gehemmt sind, daß diese vielmehr durchaus vom Geiste durchdrungen und beherrscht erscheint und in allen Gliedern seinem Gesetze rasch und vollständig sich fügt. Im weiteren Sinne wird diese Gewandtheit gefordert in den gewöhnlichen, sich stets wiederholenden freien Bewegungen und Haltungen des Individuums, im Gehen, Laufen, Sitzen, Stehen, und wird dann gewöhnlich Anstand genannt. In dieser Beziehung hat der Erzieher sein Augenmerk darauf zu richten, daß nie die Glieder vom Gesetze des Geistes sich lossagen und in ihrer natürlichen Plumpheit sich breit machen, wie es geschieht im sogenannten Räkeln, in gebücktem, oder schlotterndem Gang, Dasitzen mit aufstehendem Munde und ungeberdigem Wesen aller Art; auf der andern Seite darf auch nicht die Angewöhnung schlechter Manieren gestattet werden, worunter man eben solche angenommene Bewegungen versteht, welche kein Ausdruck einer geistigen Thätigkeit sind. Der Zögling werde vielmehr angehalten, sich seiner selbst stets bewußt zu bleiben, mit diesem Selbstbewußtseyn alle seine Bewegungen zu beherrschen und nirgends im schlechten Sinne sich, wie man zu sagen pflegt, gehen zu lassen. Nur darf nicht vergessen werden, daß der Anstand nicht in der äußerlichen Annahme gewisser hergebrachter Ceremonien bestehe, sondern daß das Benehmen, welches er empfiehlt, aus dem Bewußtseyn des Menschen von seiner Würde und dem Verhältnisse zu seiner Umgebung hervorgehen müsse. Diese Verhältnisse sind bei Kindern andere, als bei Erwachsenen, und so wird auch der kindliche Anstand ein eigenthümlicher seyn müssen. Abgesehen von der Forderung einer guten körperlichen Haltung überhaupt, gehört zu ihm: gegenüber von Jüngeren ein Verhalten, das Milde, Neigung zur Beschützung und Unterstützung verräth, gegenüber von Gleichalterigen ein gefälliges, gegenüber von Erwachsenen ein bescheidenes Benehmen. Das Abrichten der Kinder zu dem für sie bedeutungslosen Benehmen der Erwachsenen widerspricht dagegen dem pädagogischen Zwecke, und der Erzieher wird sich

bei kleineren Kindern in dieser Beziehung überhaupt mehr auf ein negatives Verfahren gegen vorhandene Ungeberdigkeiten beschränken müssen. Turnen, Tanz- und Exercierunterricht sind in dieser Beziehung die vorzüglichsten äußeren Mittel, die Glieder der Herrschaft des Geistes zu unterwerfen. Ferner aber spricht man von Gewandtheit auch im engeren Sinne und versteht darunter die Fähigkeit, den Körper zu einer durch unvorhergesehene Umstände geforderten einzelnen Thätigkeit schnell zu zwingen. Diese äußere Gewandtheit hängt innig zusammen mit der inneren Eigenschaft der Geistesgegenwart, oder der Fähigkeit, in solchen unvorhergesehenen Fällen schnell dasjenige Verhalten zu erkennen, welches nothwendig ist. Zur Beförderung der Gewandtheit in diesem Sinne empfehlen sich Fechten, Reiten, Spiele, in welchen zwei Parteien gegeneinander wirken, wie im Ballspiele u. dgl., weil bei allen diesen Uebungen der Zögling genöthigt ist, wenn er nicht zu Schaden kommen will, nach unvorhergesehenen Bewegungen lebendiger Wesen sich zu richten.

Im guten Sinne sich gehen lassen zu können, ist das Höchste, wozu der Mensch es bringen kann; denn man versteht darunter das unbefangene, zwanglose Handeln in Uebereinstimmung mit göttlichen Gesetzen, „die Freiheit der Kinder Gottes," welche auf dem Einswerden des natürlichen Triebes mit dem göttlichen Willen beruht. Im schlechten Sinne bezeichnet dagegen jener Ausdruck das mit dem Vergessen höherer Gesetze verbundene blinde Hingegebenseyn an die Gewalt des natürlichen Triebes, oder die Trägheit der Materie.

Wenn der Anstand als bloßer äußerer Schliff gefordert wird, und, wie es namentlich oft ältere Schwestern an jüngeren Brüdern so gerne sähen, das Benehmen der Alten den Kindern aufgenöthigt werden soll, so ist es in der Ordnung, wenn der gesunde Sinn kräftiger Knaben sich dagegen empört. Sie müssen sich überzeugen, wie der körperliche Anstand im Geiste seinen Grund und damit seine Berechtigung hat, wie er

nur gefordert wird, weil der Leib der Spiegel der Seele seyn soll, und wie es ein Zeichen von Schwäche ist, wenn der Geist nicht auch in dieser Beziehung den Körper zu seinem Dienste zwingt.

Das Tanzen ist im §. nur als körperliche Uebung empfohlen, keineswegs als Mittel zur geselligen Unterhaltung beider Geschlechter, in welchem Sinne es vielmehr oben (§. 35, Anm.) bereits aus der Sphäre des Kinderlebens verwiesen wurde.

§. 52.

Kraft des Körpers.

Das Verhalten des Erziehers rücksichtlich der Bildung der Kraft des Körpers ist entweder negativ, oder positiv. Zunächst nämlich hat er dafür zu sorgen, daß von dem Körper des Kindes Alles fern gehalten werde, was die vorhandene Kraft brechen, das Kind krank machen, oder verweichlichen könnte, und die Zöglinge in den Stand zu setzen, selbst zu erkennen und zu meiden, was ihnen in dieser Beziehung schädlich seyn kann. Aus dieser Vorschrift folgt dann die Verhütung einer zu warmen, oder die freie Entwicklung des Körpers hemmenden Kleidung, wie sie allzugroße Aengstlichkeit in Bezug auf die Gesundheit der Kinder, oder das Bestreben, diese vor der Zeit zu Alten zu machen, vielfältig hervorruft, eines zu warmen und weichen Lagers, zu leckerer und aufregender Nahrung, überhaupt der Vorsatz, die Kinder an so wenige Bedürfnisse als nur immer möglich ist, zu gewöhnen. Außerdem gehört hierher ein zur rechten Zeit eintretendes Abbrechen der dem Zöglinge zugemutheten geistigen Anstrengung. Wenn die Kraft des Individuums zu anstrengender Geistesarbeit eine Zeit lang sich concentrirt hat, während die Glieder ruhten, so ist dann auch diesen wieder freiere Bewegung nicht blos zu gönnen, sondern der Erzieher hat die bestimmte Pflicht, diese Bewegung hervorzurufen und zu leiten: er muß darauf sehen, daß die Er-

holung mehr in Abwechslung der Thätigkeit, als in völlig thatloser Ruhe gesucht werde, und daß diese Thätigkeit eine solche sey, die den Körper fähiger macht zur Erfüllung seiner Aufgabe, ein Organ des Geistes zu seyn. Hiermit ist der Uebergang gegeben zu den Vorschriften für das positive Einwirken des Erziehers. Auf der andern Seite nämlich muß die vorhandene Kraft durch Uebung erhöht und dauerhaft gemacht werden, damit der Körper nicht allzu abhängig sey von äußeren Verhältnissen, wie Witterung, außerordentlichen Anstrengungen u. dgl., und nicht durch seine Schwäche die Ausführung eines tüchtigen Entschlusses zu häufig unmöglich mache. Der Erzieher hat sich aber hierbei wohl zu hüten, daß der Gedanke an Abhärtung seiner Zöglinge bei ihm nicht fixe Idee werde, die er, ohne alle Rücksicht auf die körperliche Beschaffenheit seiner Zöglinge und die äußere Sitte, um jeden Preis durchzusetzen sucht; und wenn, wie dies bei kräftigen Knaben leicht der Fall ist, bei den Zöglingen selbst solche extreme Abhärtungsbestrebungen hervortreten, so sind diese auf das geziemende Maaß zurückzuführen. Bei Verachtung dieser Warnung wird leicht der rechte Punkt, bis zu welchem dem Körper des Zöglings etwas zugemuthet werden kann, überschritten, und seine Kraft auf immer gebrochen, anstatt geübt zu werden.

Außer den bereits im vorigen §. als Mittel zur Bildung der Gewandtheit empfohlenen Uebungen, welche auch der Erhöhung der Körperkraft dienen, sind hier vorzüglich Fußreisen zu nennen: nichts theilt so, wie sie, das frische Gefühl der Gesundheit, kräftiges Selbstvertrauen und selbstständiges Benehmen mit. Freilich muß, wenn diese Vortheile erreicht werden sollen, das etwa nöthige Gepäck — es müßte dann eine weitere Reise zu vieles nöthig machen — von den Zöglingen selbst getragen werden, die Reise muß mit wirklicher körperlicher Anstrengung verbunden, die Kost kräftig, aber möglichst einfach seyn, und überhaupt muß die Reise als eine Gelegenheit betrachtet werden können, auch solche Kinder an Entbehrung von Bequemlichkeiten zu gewöhnen, welchen eine

allzu zärtliche häusliche Erziehung sonst die Gelegenheit zur Entbehrung und Abhärtung nicht bietet. Solche Fußreisen werden natürlich von den Vorwürfen nicht getroffen, welche Curtman, a. a. O. S. 195 und 197, mit Recht den „Reisen und den Besuchsleben" der Kinder macht; vielmehr bestätigen sie auf's erfreulichste die allgemeinere Wahrheit des Göthe'schen Wortes: „Was ich nicht erlernet hab', das hab' ich erwandert." Ueber diesen Punkt hat Seume viel Treffendes gesagt und durch seinen „Spaziergang nach Syrakus" zu seinen Lehren selbst ein großartiges Beispiel geliefert. In seinem Vorworte zu „Mein Sommer" heißt es: „Dießmal habe ich nur den kleinsten Theil zu Fuße gemacht; ungefähr nur hundert und funfzig Meilen. Lieber wäre es mir und besser gewesen, wenn meine Zeit mir erlaubt hätte, das Ganze abzuwandeln. Wer geht, sieht im Durchschnitt anthropologisch und kosmisch mehr, als wer fährt. Ueberfeine und unfeine Leute mögen ihre Glossemen darüber machen nach Belieben; es ist mir ziemlich gleichgültig. Ich halte den Gang für das Ehrenvollste und Selbstständigste in dem Manne, und bin der Meinung, daß alles besser gehen würde, wenn man mehr ginge. Man kann fast überall bloß deßwegen nicht recht auf die Beine kommen und auf den Beinen bleiben, weil man zu viel fährt. Wer zu viel in dem Wagen sitzt, mit dem kann es nicht ordentlich gehen. — — Wo Alles zu viel fährt, geht Alles sehr schlecht: man sehe sich nur um! — — Fahren zeigt Ohnmacht, Gehen Kraft." Wie Seume bei seinen eignen pädagogischen Bemühungen diese Grundsätze auf's entschiedenste durchführte, erzählt Clodius in seiner Fortsetzung von Seume's Selbstbiographie, S. 46 der Ausgabe in Einem Band: „Sein Umgang waren einige gebildete Familien jener Gegend, und einige Jünglinge, welche er durch Lehren und Beispiel bildete, zur Entbehrung und Ertragung gewöhnte. War der Winterabend recht unangenehm, so stand er bei anbrechender Nacht von seiner Arbeit auf, ging noch zu diesem oder jenem Freunde auf dem Lande, und gebot dem Zögling, in einer Stunde ganz allein nachzukommen.

Hatten sie dann wieder ausgeruhet, so wandelten sie in dicker Finsterniß durch Schneegestöber und Sturm, durch Hügel, Berge und Hohlwege nach Grimma zurück. Es wurde auch wohl zu Mittage beim allerschlechtesten Wetter des Monats December ein Spaziergang von sechs tüchtigen Stunden nach Leipzig beschlossen, um dort in das Schauspiel zu gehen, welches um sechs Uhr Abends anfängt. War das Stück geendigt und eine warme Suppe gegessen, so ging die Reise unaufhaltsam gleich zurück, und der Mentor und sein Zögling kamen bald nach Mitternacht wieder in ihrer Wohnung an. Nicht allein die Härte des Winters, sondern auch die Hitze und die Gefahr des Sommers sollte die Jugend ertragen lernen. Ein Freund lebte allein auf dem Lande und litt viel von dem Einfluß der Gewitter auf seinen Körper. In einer schrecklichen Mitternacht flogen Blitze auf Blitze vom Himmel und ein Donnerschlag unterbrach den andern; da dachte Seume an seinen Freund, machte sich stracks mit seinem Zögling auf, und erschien bei dem Leidenden als ein freundlicher Engel in der gefährlichen Nacht. Einer dieser Zöglinge, welcher jetzt in Wien ein geschickter Tonkünstler ist, hatte eine sehr zarte weichliche Natur; demohngeachtet wurde diese vermittelst jener Uebungen so gestärkt, daß er den letzten Feldzug der Oestreicher gegen die Franzosen, ohne sich zu schonen, tapfer mitgemacht und die größten Fatiguen glücklich ausgehalten hat. Die Jünglinge wurden durch diese strenge Erziehungsart zwar hart, aber nicht rauh, stark, aber nicht wild; sie blieben in ihrem Innern sanft, und fähig des schönen Genusses der stillen häuslichen Freuden, welche auch ihr Lehrer so gern und so innig genoß." Vgl. auch Raumer, 3. Bd. S. 212 ff.

Jede große Anstrengung übt nur bis zu einer gewissen Gränze, welche bei Kräftigeren ferner, bei Schwächeren näher liegt; wird diese überschritten, so wird die Kraft gebrochen.

§. 53.

Das Individuum als besitzendes Wesen.

In dem Eigenthume des Menschen wurden (§. 36) Naturdinge erkannt, welche er zu seinem Dienste gezwungen hat, selbstthätig erworbene Mittel zur Befriedigung seiner Bedürfnisse, Organe seiner Thätigkeit, wodurch er die nicht von Natur schon seinem Körper mitgegebenen Organe ersetzt. Es lassen sich mithin dieselben Regeln, welche für das Verhalten des Menschen in Bezug auf seinen Körper gegeben worden sind, theilweise auch auf sein Verhalten in Bezug auf sein Eigenthum anwenden. Das Individuum darf sich nicht in dem Sinne als Besitzer desselben ansehen, daß es darin nur ein Mittel zur Befriedigung seiner vorübergehenden, selbstsüchtigen Gelüste erkennt, oder es muthwillig verschleudern, wie der Verschwender thut; noch auch in den Fehler des Geizigen verfallen, welcher ganz vergißt, daß das Eigenthum nur Mittel seyn, und daß es nicht an sich zum Zwecke gemacht werden soll. Von beiden Irrwegen, auf welche schon Kinder in der frühesten Jugend so leicht gerathen, sind die Zöglinge, so bald, als möglich, abzubringen und hinzuleiten auf die Sparsamkeit, welche hier als Cardinaltugend festzuhalten ist. Der Sparsame sieht sich als einen „Haushalter Gottes" an; er betrachtet sein Eigenthum nur als Mittel zur Realisirung gottgewollter Zwecke, er hält es darum werth, und sucht, was er hat, so zu erhalten, daß es zur Erfüllung seines Zweckes tauglich bleibt, und nur das zu erwerben, was jenen Zwecken dienen kann. Das Streben nach Besitz, nach dem Festhalten einer Sache ist eine der frühesten Regungen der im Kinde erwachenden Selbstthätigkeit; doch ist dieses Streben noch ein unbestimmtes, abstractes, nach dem Besitze als solchem, die errungene Sache wird nicht gehörig gebraucht, daher nicht wahres Eigenthum, und die Gleichgültigkeit, mit welcher sie nach kurzer Zeit wieder auf-

gegeben wird, ist eben so groß, als die Begierde, mit welcher sie anfangs gesucht und ergriffen wurde. So natürlich bei der Unzahl neuer und interessanter Gegenstände, welche anfangs auf es losstürmen, dies Verhalten des Kindes ist, so kann es die Erziehung doch nicht als ein berechtigtes gelten lassen. Sie hat vielmehr dahin zu wirken, daß der Zögling nicht blos zu besitzen trachte, sondern gebrauchen lerne, was er besitzt, und so ein theures, wahrhaftes Eigenthum gewinne, nicht, daß er eine möglichst große Zahl äußerer Gegenstände erwerbe, sondern, daß er von den erworbenen einen möglichst vielseitigen Gebrauch mache. Bei dem also, was man Kindern zum Eigenthume giebt, ist vor Allem darauf zu sehen, daß es im Stande ist, ihre Thätigkeit zu erregen. Reinlichkeit und Ordnung in Bezug auf das Eigenthum, sind in der Sparsamkeit nothwendig mit eingeschlossen. Unter Ordnung versteht man das Bestreben, Allem, was man besitzt, seine bestimmte Stelle anzuweisen und nicht unnöthigerweise zu nehmen, damit es, wie die Glieder des Leibes, sofort zu Dienst sey, sobald der Wille fordert, daß es gebraucht werde, und die einzelnen durcheinander geworfenen Gegenstände nicht selbst gegenseitig sich aufreiben und zerstören. Auf Ordnungsliebe der Zöglinge hat der Erzieher die gewissenhafteste Sorge zu wenden, weil sie, bei wenigen Kindern durch eine natürliche Neigung begünstigt, meist Sache der Gewohnheit ist, durch consequentes Anhalten aber auch bei jedem erreicht werden kann, und dann ein Schatz für das ganze Leben bleibt, der namentlich die Zeit zur Arbeit ungemein verlängert. Zudem steht, wie die körperliche Reinlichkeit zur Reinheit der Seele, so die äußere Ordnung zur Ordnung und Stätigkeit des Gemüthes in der innigsten Beziehung: wer in der Verwaltung seines äußeren Eigenthums nicht ein leitendes Gesetz zur Herrschaft zu bringen vermag, wird selten seine natürlichen Neigungen und Triebe dem allgemeinen göttlichen Gesetze zu unterwerfen im Stande seyn. Wenn übrigens das Erwerben des Eigenthums vorzugsweise die Aufgabe des

nach außen wirkenden Mannes ist, so ist das Erhalten desselben mehr Sache des im engeren häuslichen Leben thätigen Weibes, und auf Sparsamkeit, Reinlichkeit und Ordnung ist daher bei Mädchen mit noch entschiedenerer Consequenz, als bei Knaben, zu dringen.

Auch für das Verhalten des Individuums in Bezug auf Eigenthum liegt die Grundregel in den apostolischen Worten, 1. Petr. 4, 10: „Dienet einander, ein jeglicher mit der Gabe, die er empfangen hat, als die guten Haushalter der mancherlei Gnade Gottes."

Ueber Kindereigenthum, insbesondere Kinderspielsachen vergleiche man die vortrefflichen Bemerkungen in der Levana §. 51.

Den Werth der Ordnung hebt Hermanuz (die Zucht in der Volksschule. Karlsruhe und Freiburg 1843, S. 1 f.) mit folgenden Worten hervor: „Das Allererste, worauf der Lehrer zu sehen hat, ist, daß er Ordnung in der Schule halte, und zwar nicht bloß in Bezug auf den Unterricht, sondern in Allem, was in der Schule vorgeht; denn Ordnung ist die Seele alles Lebens. Nichts im Leben kann gedeihen bei Unordnung und Regellosigkeit, am allerwenigsten aber gewiß die Erziehung und Bildung eines Menschen; hingegen bei Ordnung und Pünktlichkeit gedeiht, wie bei dem gesetzmäßigen und ruhigen Wirken in der Natur, jedes Leben. Wenn das Kind in dem Zustande aufwächst, wo dasselbe allenthalben, zu Hause und in der Schule, Unordnung, d. i. ein regelloses, in Allem, was geschieht, verwirrtes Leben umgiebt, da pflanzt sich dieses Wesen ihm so tief ein, daß sogar auch seine Seele in Unordnung geräth, und die Folge wird seyn, daß ein solches Kind zu einem unordentlichen, leichtsinnigen, characterlosen, flatterhaften Menschen aufwächst. Der Lehrer sehe daher strenge darauf, daß seine Kinder nach seinem Wunsche und Willen in der Schule und außer der Schule in allen Dingen Ordnung und Pünktlichkeit inne halten, nach dem Grundsatze: Alles zur rechten Zeit, am rechten Orte und auf die rechte Weise. Um die

Kinder dahin zu bringen, ist das Beste, wenn der Lehrer selbst ihnen hierin mit gutem Beispiele vorangeht. Hält er in Allem Ordnung, so wissen die Kinder bald, daß der Lehrer pünktliche Ordnung auch von ihnen verlangt, und sie werden unvermerkt Sinn und Liebe für Ordnung bekommen." Die im weiteren Verlaufe zur „Handhabung einer guten Ordnung" empfohlenen Schulgesetze sind meist sehr zweckmäßig; s. zu §. 56.

§. 54.

Das Individuum in seiner Bestimmtheit durch die Nationalität.

Ein Mensch an sich, d. h. ein Mensch, welcher nur die Verwirklichung der den allgemeinsten Begriff des Menschen constituirenden Merkmale darstellt, wird in der Wirklichkeit nicht gefunden. Ueberall finden wir vielmehr die Menschen von dem Einflusse bestimmter geographischer und historischer Verhältnisse beherrscht. Unter gleichen Verhältnissen solcher Art, entwickeln sich, unbeschadet der individuellen Eigenthümlichkeit der Einzelnen, auch die durch diese Verhältnisse bestimmten Menschen auf gleichmäßige Weise: und so entstehen die einzelnen Nationen, d. h. Inbegriffe von Menschen, welche durch gemeinsame Eigenthümlichkeit ihrer physischen Entwicklung, wie ihrer geistigen Anlage und Richtung zu einem einheitlichen gesellschaftlichen Ganzen verbunden, und berufen sind, als solches auf eigenthümliche Weise das göttliche Gesetz darzuleben (vgl. §. 4). Diese Nationen nun, gleichsam große Völkerindividuen, stehen zwischen der Individualität des Einzelnen und der Gesammtheit der Menschheit in der Mitte, und haben, ähnlich wie das einzelne Individuum (vgl. §. 25), nach beiden Seiten hin ihre Rechte und ihre Pflichten: ihr Recht ist, von dem Einzelnen zu verlangen, daß er mit seiner Individualität als lebendiges Glied in den Dienst des nationalen Orga-

nismus, welchem er angehört, eintrete, und von der gesammten übrigen Menschheit Achtung der nationalen Eigenthümlichkeit zu fordern; ihre Pflicht, die Individualität des ihnen angehörenden Einzelnen nicht zu unterdrücken, noch gegen die übrige Menschheit in starrer Weise sich abzuschließen, sondern durch Anerkennung des beiderseitigen Rechts zugleich die eigne lebendige Fortentwicklung sich zu sichern. Diejenige Richtung, in welcher auf das Recht der Nationalität vorzugsweise Nachdruck gelegt wird, kann man die patriotische, die, welche durch die vorherrschende Rücksicht auf die Pflicht der Nationalität bestimmt wird, die kosmopolitische nennen, sobald hier der Pflicht, dort dem Rechte der Nationalität nur vorwiegend, nicht ausschließlich Rechnung getragen wird, sind beide Richtungen unverwerflich. In der vorchristlichen Welt hat entschieden die patriotische Richtung vorgewaltet, und zwar oft in einseitiger Weise, indem einerseits der Einzelne genöthigt wurde, seine individuelle Freiheit dem nationalen Ganzen vollständig zu unterwerfen, andererseits die einzelnen Nationalitäten schroff und oft feindselig sich gegeneinander abschlossen. Das Evangelium dagegen, als eine Kraft Gottes selig zu machen Alle die daran glauben, hat das allen Menschen Gemeinsame und damit die kosmopolitische Richtung zur Anerkennung gebracht, keineswegs aber in dem Sinne, als ob nun alle nationale Eigenthümlichkeit sollte aufgelöst werden, sondern nur so, daß im Dienste des Einen christlichen Princips die verschiedenen Nationalitäten, jede auf eigenthümliche Weise, das göttliche Leben in der Menschheit entfalten sollen. — Aus der Rücksicht auf die Nationalität erwächst nach diesem Allen dem Erzieher die Aufgabe, um Erforschung und Pflege der nationalen Eigenthümlichkeit des Zöglings, als eines wesentlichen Elementes der Individualität desselben, gewissenhaft sich zu bemühen, und in dem Zöglinge selbst Werth und Bedeutung der Nationalität zu wirksamem Bewußtseyn zu bringen. Der Zögling muß einmal die Ueberzeugung gewinnen, daß er nur als lebendiges

Glied eines Volkes seine individuelle Eigenthümlichkeit reich und kräftig entfalten und dauernd wirken kann, und dann den auf begeisterte Liebe zu seinem Volke gegründeten Willen, seine Kraft dem Wohl desselben zu widmen. Andererseits aber muß ihm auch der Sinn offen erhalten werden für das Gute, Große und Schöne anderer Nationen, damit er durch Bekanntschaft hiermit das Leben der eigenen Nation bereichern lerne, welche er ihrerseits wieder nur als ein einzelnes System eigenthümlicher Kräfte im Organismus der gesammten Menschheit zu betrachten hat, zu deren Gedeihen sie berufen ist gemeinsam mit anderen Nationen in gegenseitiger Unterstützung und Ergänzung zu wirken. Wo der Erzieher, in Folge günstiger Einwirkungen der allgemeinen nationalen Anlage, der Zeitumstände, oder auch der individuellen Verhältnisse des Zöglings, in diesem das Gleichgewicht zwischen dem nationalen und dem allgemeinen menschlichen Interesse bereits vorfindet, da hat er nur für die Erhaltung dieses richtigen Verhältnisses zu sorgen, wo aber das Gleichgewicht gestört ist, da hat er es durch Hervorbilden der zurückgetretenen Kraft herzustellen. — Was endlich insbesondere die deutsche Nationalität und ihre Förderung durch pädagogische Bemühungen angeht, so besteht ihre wesentlichste Eigenthümlichkeit in jener, mit lebhafter und vielseitiger Thätigkeit nach außen verbundenen, Eigenschaft, welche man am besten als die Innerlichkeit des deutschen Volkes bezeichnet. Während nämlich andere Nationen, namentlich die romanischen oder mit romanischen Elementen versetzten, welche das Erbe des praktischen Römervolkes angetreten haben, mit der Erstrebung des durch die äußere Erfahrung als nützlich Bewährten sich begnügen, fühlt der Deutsche sich getrieben, den inneren Grund der einzelnen äußeren Erscheinungen und ihren tieferen Zusammenhang unter sich sowohl, als mit dem wesentlichen Gehalte und den nothwendigen Gesetzen des Geistes zu erforschen und nur für das hat er dauerndes Interesse, was aus dem innersten Wesen seines Geistes hervorgegangen ist, oder doch diesem entspricht.

Mit dieser Eigenthümlichkeit hängt es zunächst zusammen, daß die deutsche Anschauung vorzugsweise den Werth des Menschen in dem innersten geistigen Kerne seiner Persönlichkeit sucht, die deutsche Erziehung vor allen muß daher im oben (§. 5) angedeuteten Sinne eine humanistische seyn, und der deutsche Erzieher, welcher seine Zöglinge zu plumpem Realismus abrichtete, würde damit nicht nur die Principien der Pädagogik, er würde damit den deutschen Nationalcharakter verläugnen. Weiter geht von jener Eigenthümlichkeit das der deutschen Volksthümlichkeit eigne tiefe religiöse Interesse aus, und wenn (§. 41) wahre religiöse Bildung als höchster Zweck aller Erziehung dargestellt werden mußte, so gewinnt diese Forderung für den deutschen Erzieher doppelten Nachdruck. Auch das die Deutschen auszeichnende Interesse für andere Nationen und der unbefangene, offene Sinn für deren Eigenthümlichkeit hängt mit jener auf das allgemein Menschliche in den Einzelnen zurückgehenden Innerlichkeit des deutschen Volkes zusammen, und der Erzieher hat auch diese an sich keineswegs verwerfliche Neigung zu pflegen, indem durch die Bekanntschaft mit anderen Nationen und ihren Leistungen die eigne Nationalität nicht blos bereichert und gefördert, sondern auch erst recht begriffen wird. Allerdings aber liegt bei dieser Richtung des deutschen Nationalcharakters auch die Gefahr nahe, daß das Interesse für das Ausland bis zur Vernachlässigung, ja zur Verläugnung und Verachtung der eigenen Nationalität sich steigert. Vor dieser Verirrung kann und soll die Erziehung die Zöglinge bewahren. Sie muß Sorge tragen, daß der den Deutschen zierenden selbstverläugnenden Hingebung an die Sache, doch auch die gehörige Zuthat von der den eignen Vortheil wahrenden „Klugheit der Weltleute“ nicht fehle, wodurch andere Völker sich auszeichnen. Sie schütze den Zögling vor fremden Einflüssen, welche die eigne nationale Entwicklung stören, und belebe in ihm das Bewußtseyn, ein Deutscher zu seyn, damit er selbst vor solchen Einflüssen sich schützen könne. Den prägnantesten

Ausdruck nun des geistigen Lebens einer Nation bietet ihre Sprache dar; und im Gebiete der Sprache kann für nationale Erziehung auch am erfolgreichsten gewirkt werden. Die nächste Aufgabe wird hier die negative seyn, in einer fremden Sprache nicht eher zu unterrichten, als bis der Zögling in der deutschen Muttersprache einige Fertigkeit erlangt hat, und Fremdwörter aus der Muttersprache soviel als nur immer möglich fern zu halten. Daran schließt sich dann die positive Aufgabe, dem Zöglinge die Schätze nationalen Lebens aufzuschließen, die in den classischen Erzeugnissen der verschiedenen Literaturperioden, durch welche hindurch die deutsche Sprache sich entwickelt hat, vorliegen. Daneben muß ein zweckmäßiger Geschichtsunterricht die große Vorzeit ehren, volksthümliche Einrichtungen kennen und lieben lehren und daran eine lebensvolle, so viel als möglich durch eigne Anschauung unterstützte Schilderung der Herrlichkeit des mit Denkmalen vergangener Größe so reich geschmückten Vaterlandes sich anschließen, damit die deutsche Jugend den deutschen Boden lieben und schätzen lerne, und auf dessen Grunde ein frisches, volksthümliches Leben sich entfalte.

In Bezug auf den Begriff der Nationalität sagt Schleiermacher (Ethik, herausg. v. Twesten, S. 136): „Wenn eine Masse von Familien unter sich verbunden und von andern ausgeschlossen ist durch Connubium, so stellt sich eine Volkseinheit dar. — Nicht das Connubium selbst ist die Volkseinheit, sondern diese beruht auf einer realen Identität und ist durch diese bedingt. — Die reale Identität bringt hervor auf der einen Seite ein Gefühl von Verwandtschaft der persönlichen Familienindividualitäten, auf der andern erscheint sie in einem gleichförmigen Typus der erkennenden und organisirenden Function, und einem Sezen der Sphäre dieser Function als einer gemeinsamen Einheit." Fichte (Reden an die deutsche Nation, S. 195) definirt ein Volk als „das Ganze der in Gesellschaft mit einander fortlebenden, und sich

aus sich selbst immerfort natürlich und geistig erzeugenden Menschen, das insgesammt unter einem gewissen besonderen Gesetze der Entwicklung des göttlichen aus ihm steht." Wir haben in unserer Definition das in der Schleiermacher'schen Begriffsbestimmung mehr hervortretende natürliche und das in der Fichte'schen besonders hervorgehobene geistige Element zu verbinden gesucht.

Im weiteren Verlaufe der oben angeführten Stelle spricht sich dann Fichte (a. a. O. S. 197 f.) über Werth und Bedeutung der Nationalität in folgenden schönen Worten aus: „Der Glaube des edlen Menschen an die ewige Fortdauer seiner Wirksamkeit auch auf dieser Erde, gründet sich demnach auf die Hoffnung der ewigen Fortdauer des Volks, aus dem er selber sich entwickelt hat, und der Eigenthümlichkeit desselben, nach jenem verborgenen Gesetze; ohne Einmischung und Verderbung durch irgend ein fremdes, und in das Ganze dieser Gesetzgebung nicht gehöriges. Diese Eigenthümlichkeit ist das ewige, dem er die Ewigkeit seiner selbst und seines Fortwirkens anvertraut, die ewige Ordnung der Dinge, in die er sein ewiges legt; ihre Fortdauer muß er wollen, denn sie allein ist ihm das entbindende Mittel, wodurch die kurze Spanne seines Lebens hienieden zu fortdauerndem Leben hienieden ausgedehnt wird. Sein Glaube, und sein Streben, unvergängliches zu pflanzen, sein Begriff, in welchem er sein eignes Leben als ein ewiges Leben erfaßt, ist das Band, welches zunächst seine Nation, und vermittelst ihrer das ganze Menschengeschlecht, innigst mit ihm selber verknüpft, und ihrer aller Bedürfnisse, bis ans Ende der Tage, eingeführt in sein erweitertes Herz. Dies ist seine Liebe zu seinem Volke, zuförderst achtend, vertrauend, desselben sich freuend, mit der Abstammung daraus sich ehrend. Es ist göttliches in ihm erschienen, und das ursprüngliche hat dasselbe gewürdigt, es zu seiner Hülle, und zu seinem unmittelbaren Verflößungsmittel in die Welt zu machen; es wird darum auch ferner göttliches aus ihm hervorbrechen. Sodann thätig, wirksam, sich aufopfernd für dasselbe. Das Leben, bloß als Leben, als Fort-

setzen des wechselnden Daseyns, hat für ihn ja ohne dies nie Werth gehabt, er hat es nur gewollt als Quelle des dauernden; aber diese Dauer verspricht ihm allein die selbstständige Fortdauer seiner Nation; um diese zu retten, muß er sogar sterben wollen, damit diese lebe, und er in ihr lebe das einzige Leben, das er von je gemocht hat." Wer die Freiheit nicht blos in der möglichsten Beseitigung der Hemmungen sucht, welche seinen willkürlichen Gelüsten entgegentreten, sondern in der positiven Möglichkeit, seiner Individualität gemäß unter der Herrschaft der ewigen göttlichen Gesetze den ganzen Reichthum eigenthümlichen Lebens zu entfalten, welches in der Individualität im Keime liegt: der kann nicht zweifelhaft seyn, daß, wenn die Nationalität verloren ist, in welcher der Einzelne allein „die starken Wurzeln seiner Kraft" hat, auch von wahrer Freiheit keine Rede mehr seyn kann. In dieser Rücksicht sagt Fichte (a. a. O. S. 208) von unseren Voreltern, welche ihre Freiheit gegen die römische Herrschaft und ihre Volksthümlichkeit selbst gegen die scheinbaren Wohlthaten der römischen Cultur so hartnäckig vertheidigten: „Freiheit war ihnen, daß sie eben Deutsche blieben, daß sie fortfuhren ihre Angelegenheiten selbstständig, und ursprünglich, ihrem Geiste gemäß, zu entscheiden, und diesem gleichfalls gemäß auch in ihrer Fortbildung vorwärts zu rücken, und daß sie diese Selbstständigkeit auch auf ihre Nachkommenschaft fortpflanzten: Sklaverei hießen ihnen alle jene Segnungen, die ihnen die Römer antrugen, weil sie dabei etwas anderes, denn Deutsche, weil sie halbe Römer werden müßten. Es verstehe sich von selbst, setzten sie voraus, daß jeder, ehe er dies werde, lieber sterbe, und daß ein wahrhafter Deutscher nur könne leben wollen, um eben Deutscher zu seyn und zu bleiben, und die Seinigen zu eben solchen zu bilden."

Auch das Verdienst hat Fichte, mit größter Entschiedenheit darauf aufmerksam gemacht zu haben, daß zur Bildung eines kräftigen nationalen Lebens, insbesondere des deutschen Volkes, das beste, oder vielmehr das einzige sichere

Mittel eine tüchtige Erziehung in nationalem Sinne sey (s. o. S. 83). „Mit Einem Worte, sagt er in seiner ersten Rede, eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist es, was ich, als das einzige Mittel die deutsche Nation im Daseyn zu erhalten, in Vorschlag bringe." Und in der That, wenn es wirklich zur Eigenthümlichkeit des deutschen Volkes gehört, nur für das großes und dauerndes Interesse zu haben, womit seine innerste Ueberzeugung übereinstimmt, so kann man nicht erwarten, daß äußere Mittel und Maaßregeln hier etwas helfen werden, so lange nicht durch eine gründliche volksthümliche Bildung der Sinn für nationale Selbstständigkeit in höherem Grade geweckt ist, als wir uns bis jetzt dessen rühmen können. In dieser Rücksicht sind Fichte's Reden für die Gegenwart noch eben so beherzigenswerth, als sie es vor vierzig Jahren waren, und einzelne Excentricitäten des dem Boden der Wirklichkeit manchmal zu weit entschwebenden philosophischen Geistes wird man bei der tiefen Wahrheit der Grundgedanken gerne in den Kauf nehmen.

Die Innerlichkeit der deutschen Auffassungsweise in intellectueller Beziehung liegt in der Eigenthümlichkeit der deutschen Wissenschaft, namentlich auch in der Art und Weise, wie das Sprachstudium in Deutschland betrieben wird, deutlich vor. — Auch von dem tiefen religiösen Sinn des germanischen Stammes zeugt die Geschichte laut genug; das Christenthum insbesondere steht zu dem germanischen Nationalcharakter in einer eigenthümlichen Verwandtschaft, und auch der Protestantismus ist nur auf deutschem Boden zur rechten Durchbildung gelangt. Diejenigen, welche sich bestrebt haben, oder bestreben, das rothe Banner politischer Freiheit auch für Deutschland auf dem Boden des Atheismus aufzupflanzen, werden die Erfahrung machen müssen, daß bei dem Kerne des deutschen Volkes eher ihre Freiheitsbestrebungen in Mißcredit kommen, als daß von ihm der unerschütterliche Grund des Glaubens an Gott aufgegeben würde, dessen ewiger Rath über den wechselnden Bestrebungen der Menschen

schwebt, und der die Völker lenkt und — richtet; denn mit jenem Grunde gäbe das deutsche Volk seine Nationalität selbst auf, und damit die Möglichkeit, je zu wahrer Freiheit zu gelangen.

Wie die deutsche Volksthümlichkeit vorzüglich befähigt ist, das eigenthümliche Wesen anderer Nationen zu erkennen, sie aber durch diese Erkenntniß wiederum ihr eignes Wesen tiefer erfassen lernt, darüber bemerkt Vilmar (Geschichte der deutschen Nationalliteratur, II, S. 126 f.) treffend: „Wir haben in Vergleichung mit allen unsern Nachbarvölkern eine bei weitem längere, bei weitem härtere Schulzeit durchlaufen müssen, dafür aber haben wir auch, wie kein anderes Volk der Neuzeit, nachdem eine lange Reihe von Generationen hindurch eine untergeordnete, schulmäßige Beschäftigung mit dem Alten fast in allen Klassen der Gesellschaft gedauert hatte, den Geist dieser Alten uns zu eigen gemacht, ihn mit unserm innersten Seyn und Wesen gleichsam aufgesogen: wir sind, wie kein anderes Volk, hinausgekommen über die blos handwerksmäßige Beschäftigung mit den Alten, hinausgekommen über das prompte Citieren von allerlei Stellen aus Cicero, Horaz und Virgil, Homer und Plato und Demosthenes, worin die Engländer noch heute ihren lächerlichen Stolz setzen, hinausgekommen über das draußen stehen bleibende Bewundern und Anstaunen und Nachahmen: ihre Maße und Formen sind die unsrigen, ihre Anschauung ist unsere Anschauung, ihr Gedanke ist unser Gedanke geworden; und durch dieses Mittel haben wir erst, wie kaum zu verkennen ist, auch unser eignes Altertum wieder kennen und begreifen gelernt — wie die Nibelungen erst durch den Homer uns zum Verständnis gekommen sind; umgekehrt aber hat unser Altertum uns wieder das der Römer und Griechen aufgeschloßen wie keinem Volk der Erde." Damit ist zugleich der Weg angegeben, welchen der Erzieher das Interesse für das Ausland führen soll: es soll nicht unterdrückt werden, es soll seinen Gang in die Fremde nehmen, aber nur, um, an Erfahrungen reicher, zur Heimath zurückzukehren und diese um so lieber zu gewinnen.

Mit Walther von der Vogelweide sollte jeder Deutsche sagen können:

Ich hân lande vil gesehen
unde nam der besten gerne war:
übel müeze mir geschehen,
künde ich je mîn herze bringen dar,
daz im wol gevallen
wolde fremeder site.
nû waz hulfe mich, ob ich unrechte strite?
tiuschiu zuht gât vor in allen.

In Bezug auf die Gefahren eines Unterrichtes in fremden Sprachen in der Periode des Kindesalters schon bemerkt Schleiermacher, Erziehungslehre S. 654 f.: „Die allgemeineren Principien, daß die Erziehung Nationalsache sey, und daß alle höhere und besondere Bildung sich nur aus der allgemeinen emporheben dürfe, verbieten in dieser Periode schon etwas zu bringen, was nicht in den Cyklus der National-Elementarbildung gehört, also nichts, was auf eine höhere oder specielle abzweckt. — — Keine Duplicität, wenn es auch besser scheint fremde Sprachen ex usu zu lernen. Schon aus dem obigen Princip, auch der Unnatur und des Erfolgs wegen. Eine wird zurückstehen; und da das Verfahren von der Vorliebe für eine fremde Sprache ausgeht: so steht die Muttersprache zurück; fremder Accent, Mangel an Geläufigkeit, vielleicht gar nicht ursprüngliches Denken darin; lezteres Nationalverrath. Das ganze Wissen des Kindes muß dadurch oberflächlich werden, weil es kein festes System von Begriffen bekommt."

Eine deutsche Literaturgeschichte, wie sie zur Anregung nationalen Sinnes geeignet ist, besitzen wir eben in Vilmar's trefflichem Werke. Die Forderungen an eine gleichem Zwecke dienende Geschichte der Deutschen giebt Fichte (a. a. O. S. 157 f.) in folgenden Worten: „Unter den einzelnen, und besondern Mitteln den deutschen Geist wieder zu heben, würde es ein sehr kräftiges seyn, wenn wir eine begeisternde Geschichte der Deutschen aus diesem Zeit-

raume hätten, die da National- und Volksbuch würde, so wie Bibel, oder Gesangbuch es sind, so lange, bis wir selbst wiederum etwas des Aufzeichnens werthes hervorbrächten. Nur müßte eine solche Geschichte nicht etwa chronikenmäßig die Thaten und Ereignisse aufzählen, sondern sie müßte uns, wunderbar ergreifend, und ohne unser eigenes Zuthun oder klares Bewußtseyn, mitten hinein versetzen in das Leben jener Zeit, so daß wir selbst mit ihnen zu gehen, zu stehen, zu beschließen, zu handeln schienen, und dies nicht durch kindische und tändelnde Erdichtung, wie es so viele historische Romane gethan haben, sondern durch Wahrheit; und aus diesem ihren Leben müßte sie die Thaten und Ereignisse, als Beleg desselben, hervorblühen lassen. Ein solches Werk könnte zwar nur die Frucht von ausgebreiteten Kenntnissen seyn, und von Forschungen, die vielleicht noch niemals angestellt sind, aber die Ausstellung dieser Kenntnisse und Forschungen müßte uns der Verfasser ersparen, und nur lediglich die gereifte Frucht uns vorlegen in der gegenwärtigen Sprache, auf eine jedwedem Deutschen ohne Ausnahme verständliche Weise. Außer jenen historischen Kenntnissen würde ein solches Werk auch noch ein hohes Maaß philosophischen Geistes erfordern, der eben so wenig sich zur Schau ausstellte; und vor allem ein treues, und liebendes Gemüth." Am meisten dürfte von den der Jugend zugänglichen Geschichten des deutschen Volkes noch die von Kohlrausch den angegebenen Forderungen entsprechen, obwohl die patriotische Tendenz des Buches der objectiven geschichtlichen Wahrheit zuweilen Eintrag thut; auch W. Menzel's deutsche Geschichte enthält im angegebenen Sinne manches Brauchbare; dagegen fehlt der Duller'schen Schrift zu sehr der Ernst und die gewissenhafte Gründlichkeit, welche durch die hohe Aufgabe einer deutschen Volksgeschichte gefordert wird.

Die Worte des Maßmann'schen Turnerliedes

Und uns allen wohlbekannt
Wird das deutsche Vaterland!

deuten einen Hauptnutzen an, welchen die Turnerei der deutschen Jugend gewähren kann: Turnfahrten müssen den geo-

graphischen Unterricht beleben, den Sinn für die Herrlichkeiten des deutschen Vaterlandes wecken und die Kräfte stärken, die es vertheidigen sollen.

Dritter Abschnitt.

Die Erziehungsmittel.

§. 55.

Vorbemerkungen. Die Autorität des Erziehers.

Da der Zweck aller Erziehung ist, daß der unmündige Zögling durch den mündigen Erzieher zur Mündigkeit herangebildet werde: so muß, wenn die Bemühungen um Erreichung jenes Zweckes gelingen sollen, vor Allem eine Abhängigkeit des Zöglings von dem Erzieher, eine Unterordnung der Willkür des Unmündigen unter den geordneten Willen des Mündigen gefordert werden. Dasjenige nun, wodurch diese Unterordnung erreicht wird, nennen wir im engeren Sinne Erziehungsmittel und unterwerfen es, nachdem im Obigen bei Aufstellung der einzelnen Aufgaben der Erziehung gelegentlich davon die Rede war, hier einer zusammenhängenden Betrachtung. Wenn nun von Unterdrückung der Vergehungen der Zöglinge und der Unterordnung dieser unter das Gesetz die Rede ist, so ist zunächst zu warnen, daß der pädagogische Gesichtspunkt nicht mit dem polizeilichen verwechselt werde. Bei diesem kommt es nur auf Thun, oder Lassen einer äußeren Handlung an, und von den Beweggründen wird ganz abgesehen; daher können hier auch äußere Mittel genügen, welche das ungesetzliche Verhalten gewaltsam zurückdrängen und das gesetzliche erzwingen. Der Erzieher dagegen kann sich nicht dabei beruhigen,

daß der Zögling die Regungen seines egoistischen Willens, nur so lange sie durch Zwang und Furcht vor Strafe zurückgedrängt werden, nicht zum Ausbruch kommen läßt; vielmehr wird der Unmündige nur dadurch ein wahrhaft Mündiger, daß er mit Freiheit das Gesetz in sich aufnimmt und zum Gesetze seines Lebens macht. Ein erzwungener Gehorsam darf also dem Erzieher nicht genügen, sondern er sollte das Wort Krause's zu seinem Grundsatze machen: „Der Erzieher verlange kein anderes Uebergewicht über den Zögling, als welches dieser von selbst empfindet.“ Nennt man dieses von dem Zöglinge empfundene Uebergewicht die Autorität des Erziehers, so kann die wahre Autorität nur auf dessen Persönlichkeit beruhen, welche der Persönlichkeit des Zöglings überlegen ist (vgl. §. 18 u. 31). Einem Manne, der einen bestimmten Willen hat und die ungetheilte Kraft seines ganzen Wesens daran giebt, ihn durchzusetzen, merken alle Zöglinge an, daß er nicht geneigt seyn wird, auf seinem Wege sich irgendwie hindern zu lassen, und es kommt ihnen nicht in den Sinn, gegen den Willen eines solchen Erziehers ihren egoistischen Willen geltend zu machen. Dieses natürliche Uebergewicht des Erziehers über den Zögling muß überall da vorausgesetzt werden, wo die Anwendung der nunmehr anzugebenden Erziehungsmittel einen wahrhaft pädagogischen Erfolg haben soll.

Vgl. über diesen Abschnitt im Allgemeinen Dobschall, Grundsätze der Schuldisciplin, Liegnitz 1841; Hermanuz, die Zucht in der Volksschule, Karlsruhe und Freyburg 1843; Curtman, die Schule und das Leben, S. 155 ff.; Bearbeitung von Schwarz, I, S. 134 — 237; Herbart, pädag. Vorles. 2. Aufl. S. 27 ff. S. 115 ff. S. 231 ff.; auch bei v. Linde a. a. O. S. 27 f. finden sich die Hauptgrundsätze zusammengestellt. Um angehende Erzieher auf ihre Hauptpflichten in Bezug auf Disciplin und die gewöhnlichsten Versehen, die in dieser Rücksicht vorkommen, kurz aufmerksam zu machen, ist vor Allem dienlich das Lehrgedicht von Portius:

„Ein Wort über Schuldisciplin," welches sich in Schweitzer's Magazin für deutsche Volksschullehrer, 5. Bd. 1. Heft, 1834, findet und auch in besonderem Abdrucke existirt. Endlich vergleiche man, was oben in den Abschnitten vom Erzieher und Zögling, §. 13—24, und von der Pflicht der Individualität, §. 29 — 35, hierher Bezügliches bereits vorkam.

Wie so häufig die Erzieher kein bestimmtes Ziel im Auge haben und eigentlich nicht wissen, was sie wollen, wie besonders gewöhnliche Eltern für jede Stunde des Tages eine andere Erziehungsmaxime haben, deren eine die andere aufhebt, setzt Jean Paul auseinander, Levana, S. 54 ff.

Daß das Verhältniß kindlichen Vertrauens, in welchem die Zöglinge zu dem Erzieher stehen sollen, gestört und dadurch die Wirkung der Erziehung gehindert wird, ist nur zu oft die Schuld der Eltern, welche den Klagen ihrer Kinder gegen die Lehrer ein zu williges Ohr leihen. Auch kann es der Autorität des Lehrers nicht förderlich seyn, wenn seine Strafgewalt durch die Verpflichtung, vor Anwendung bedeutenderer Züchtigungen erst bei höheren Behörden anzufragen, zu sehr beschränkt erscheint. Gleichwohl können solche Maaßregeln durch Mißbräuche, welche aus Mangel an pädagogischer Bildung der Lehrer hervorgegangen sind, geboten werden; aber das Bestreben wird dann immer darauf gerichtet seyn müssen, die Lehrer auf eine Stufe der Bildung zu erheben, auf welcher man ihnen volles Vertrauen in Bezug auf Handhabung der Disciplin in ihrer Schule schenken kann. Vgl. v. Linde a. a. O. S. 28; Curtman, die Schule und das Leben, S. 164, Anm. 4. Eine unverantwortliche Verkennung des collegialischen Verhältnisses ist es aber, wenn ein Lehrer selbst Klagen der Schüler über Lehrer, welche mit ihm an derselben Schule wirken, wohlgefällig anhört. Die Hoffnung, sich selbst dadurch die Liebe und Achtung der Zöglinge zu sichern, trügt ihn vollständig; denn die Anklagen, welchen er stillschweigend beigetreten ist, untergraben in dem Kinde die Achtung gegen den ganzen Stand, und sind der Autorität dessen, welcher ihnen ein williges Ohr leiht, so nachtheilig, als dem Angeklagten selbst.

Auch durch sein eignes Benehmen und durch verkehrte Auffassung seines Verhältnisses zu den Zöglingen kann der Erzieher unmöglich machen, daß er diesen letzteren eine wahre Autorität werde. Es geschieht dies namentlich, wenn der Erzieher ganz vergißt, daß ihm, als Mündigem, der Zögling als Unmündiger gegenübersteht, und daß dieser als solcher eine Autorität anerkennen müsse, die seiner Schwäche eine Stütze bietet und deren Anordnungen er sich vertrauensvoll unterwerfen kann, und wenn er nun, verwirrt durch unklare Begriffe von der Gleichheit der Rechtsansprüche aller Menschen und von der Vernunftmäßigkeit der Erziehung, die Zöglinge als ihm vollkommen Gleichberechtigte ansieht, das pädagogische Verhältniß in ein juridisches verwandelt, in welchem nur das strenge Recht herrschen, und die beiderseitige Rechtssphäre auf's Bestimmteste abgegränzt werden soll. Da wird denn, wenn ein Vergehen vorliegt, nicht mehr durch energische Aeußerung eines edlen Unwillens, durch ernstes, kräftiges Angehen der Klasse, oder des einzelnen Verdächtigen diesem das Geständniß entrissen, sondern es werden förmliche Verhöre angestellt, und, indem die beigebrachten Zeugen und Indicien beweisen, daß man voraussetzt, der Verdächtige werde zum Läugnen bereit seyn; so wird den Zöglingen geradezu der Weg zum Lügen und Läugnen gezeigt. Wenn ein Tadel ausgesprochen wird, so ist das nicht das kräftig treffende Wort des kraft seines Amtes strafenden und züchtigenden, die Zöglinge liebenden und von ihnen mit unbedingtem Vertrauen geliebten Lehrers, sondern es wird mit Clauseln umwickelt, die es vor den Kindern rechtfertigen und nachweisen sollen, daß der Tadel wohl begründet sey. Sehr richtig bemerkt in letzterer Beziehung Curtman, Bearbeitung von Schwarz, S. 166: „Alle Beweisführung ist blos eine Entschuldigung, welche erst da nöthig wird, wo das Verhältniß zwischen dem Befehlenden und Gehorchenden schon zweifelhaft geworden ist."

Im Zusammenhange mit jenem verkehrten Benehmen der Erzieher bildet sich dann auch sehr häufig unter den Zöglingen ein ganz verkehrter Begriff von Unparteilichkeit, indem

sie verlangen, daß dem einen für dasselbe äußere Vergehen ganz dieselbe Strafe, wie dem andern, zu Theil werde, während die pädagogische Unparteilichkeit doch nur darauf beruhen kann, daß der Erzieher nicht einem etwaigen subjectiven Wohlgefallen an einzelnen Schülern nachgiebt, sondern stets die Aufgabe der Erziehung im Auge hat und mit Berücksichtigung der verschiedenen Individualitäten die Verfahrungsart wählt, welche jener Aufgabe am Besten dient. Wo sein Verfahren von reinem pädagogischen Interesse ausgeht, wird eine verschiedene Behandlung verschiedener Zöglinge den Schülern selbst gar nicht auffallen. Vortrefflich ist was in Betreff des hier gerügten und anderer Irrthümer der neueren pädagogischen Theorie Vilmar in der zweiten seiner Schulreden (Marburg 1846) sagt, welche „von dem Irrtum einer allgemeinen geistigen Gleichheit der Menschen" handelt. Es heißt dort S. 14 f.: „Eine der rohesten Gestalten dieser irrigen Zeitidee ist die Vorstellung von allgemeiner Gleichheit des Rechtes. — — Der Sohn wurde dem Vater und die Tochter der Mutter, der Schüler dem Lehrer und der Jünger dem Meister in allen Ansprüchen und Befugnissen vollkommen gleichgesetzt; was der Vater besaß und genoß, das mußte der Sohn in gleicher Weise besitzen und genießen, was von dem Vater in Anspruch genommen wurde, das durfte der Sohn eben so gut auch für sich in Anspruch nehmen. Der Vater befahl nicht mehr, weil er Vater, der Sohn gehorchte nicht mehr, weil er Sohn war, sondern der erste befahl nur in so weit, als er die „Allgemeingültigkeit" und „Vernunftmäßigkeit" seines Befehls in langen Reden und langweiligen Deductionen auszuführen im Stande war; der zweite gehorchte — doch nein! er folgte nur, insofern er sich von dieser Vernunftmäßigkeit zu überzeugen die Geneigtheit haben wollte. — — Wie viel weniger war nun noch an die göttliche Ordnung der Erziehung, des Gehorsams, der Zucht und Strenge in den Schulen zu denken! Wie hätte es der Lehrer gewagt, in Gottes und Christi Namen zu warnen, zu züchtigen und zu strafen, wie hätte er es gewagt, von dem Schüler zu verlangen, daß

er bestimmte Richtungen annehmen, bestimmte Wahrheiten sich aneignen, bestimmte Ueberzeugungen sich einprägen sollte! Würde er, der Lehrer, selbst doch dergleichen Anmutungen mit Unwillen zurückgewiesen haben, wie hätte er dem Schüler, der doch auch „ein freies, mit Vernunft zur Selbstbestimmung geschaffenes Wesen" war, solche Ungebürnisse zumuten können! Der Lehrer wußte sich von selbst nicht anders, als daß er ein bloßer Erzähler und wenn es ja hoch kam, Ermahner war, welcher den Erfolg seiner „Vorträge" lediglich der freien Selbstbestimmung des Schülers zu überlassen hatte; alles Weitere würde gegen das Recht der Denk- und Gewissensfreiheit, welches ganz besonders dem Schüler zukam, weil dieser „vorurteilslos und ungebunden" in die Welt treten sollte, verstoßen haben. Die Anforderung des Gehorsams wurde in endlose Reden und stundenlangen Vorstellungen sorgfältig eingehüllt und eingewickelt, um „dem Rechte der freien Entschließung" nicht vorzugreifen."

§. 56.

Ertheilung und Handhabung von Gesetzen.

Daß die auf dem natürlichen Uebergewichte des Mündigen über den Unmündigen beruhende Autorität des Erziehers diesem erhalten bleibt und im einzelnen Falle sich wirksam erweis't, hängt vielfältig von der Art ab, wie er seinen Willen in Gesetzen ausdrücklich ausspricht und um die Befolgung derselben bemüht ist. Zuerst ist hier zu fordern, daß durch die Deutlichkeit des Gesetzes dem Kinde von dem Willen des Erziehers bestimmte Kunde werde. Ist hierdurch die Möglichkeit gegeben, das Gesetz mit dem Denken richtig aufzufassen, so wird sein Einfluß auf den Willen vor Allem durch Erfüllung der, mit jener ersten Forderung innig zusammenhängenden, weiteren Forderung der Kürze gesichert. In Bezug auf den Inhalt muß das Gesetz kurz seyn, damit nicht viele Befehle, die auf einmal gegeben werden, ihren Eindruck gegenseitig schwächen, und keiner als recht wichtig erscheine; in Bezug auf die Form,

damit nicht ein mit Gründen und Erläuterungen umhüllter Befehl das Verhältniß des unbedingten kindlichen Vertrauens des Zöglings zu dem Erzieher störe, indem er jenem den Eindruck macht, als habe der Erzieher wegen seines Gebotes vor dem Zöglinge sich zu rechtfertigen, als sey das Befolgen des Gebotes dem Gutdünken der Kindes überlassen. Die Fehler gegen die Forderung der Deutlichkeit und Kürze der Gesetze haben zum großen Theile darin ihren Grund, daß die Erzieher es nicht über sich gewinnen können, sich bei ihrem Befehlen auf das zu beschränken, was gerade im Augenblicke von dem Zöglinge zu verlangen ist. Aehnliche Nachtheile, wie mit zu langen Gesetzen, sind mit dem zu häufigen Ertheilen von Befehlen verbunden. Ferner dürfen die Gesetze von den Kräften des Kindes nicht zu viel verlangen: ein zu mildes Gebot läßt sich, sobald man sieht, daß seine Befolgung den Zöglingen leicht wird, ohne Schwierigkeit steigern; ein zu strenges aber läßt dem Erzieher nur die seiner Autorität in jedem Falle nachtheilige Wahl, entweder ganz zu ignoriren, ob das Gesetz befolgt wird oder nicht, oder es ausdrücklich zurückzunehmen. Ist nun aber ein Gesetz gegeben, so werde auch auf pünktliche und, wenn der Befehl auf die Gegenwart sich bezieht, augenblickliche Befolgung desselben gedrungen. Nichts erleichtert dem Kinde den Gehorsam mehr, als die Gewißheit, daß sein Ungehorsam nicht unbemerkt und unbestraft bleibt; dagegen giebt eine verkehrte Nachsicht gegen den Uebertreter des Befehles Hoffnung, daß auch künftige Vergehungen ungeahndet bleiben werden, und untergräbt so alle Achtung gegen das Gesetz.

Vgl. Curtman, S. 165 f.

Geschriebene Gesetze den Schülern in die Hand zu geben, oder öffentlich in der Schule aufzuhängen, hat immer etwas Mißliches. Sie bringen den Zögling zu leicht auf den Gedanken, daß er mit der äußeren Befolgung des äußeren Buchstabens seine Schuldigkeit vollständig gethan habe und bei ihrer gleichen Gültigkeit begünstigen sie die Forderung, daß

der Lehrer nun auch alle vorkommenden Vergehen gleich beurtheile und bestrafe, und hemmen so die freie Berücksichtigung der Individualität. Jedenfalls dürfen sie nur auf wenige allgemeine Regeln der äußeren Ordnung sich beziehen und nie mit der Androhung bestimmter Strafen verbunden seyn, dagegen müssen sie von der Art seyn, daß ihre Befolgung gehörig überwacht werden kann. — Hermanuz in seiner schon angeführten verdienstlichen Schrift, giebt in Betreff des inneren Verhaltens der Kinder z. B. folgende Gesetze: „11. Jedes Kind soll den Lehrer um Alles bitten und ihm für Alles danken." „12. Alle Kinder müssen dem Lehrer schnell, pünktlich und willig gehorchen und gegen ihn ehrerbietig seyn; denn Ungehorsam, rohe Worte oder irgend eine Ungezogenheit gegen den Lehrer sind sehr böse und strafbar." „15. Kein Kind darf das andere boshafter Weise verklagen, oder verschwätzen; aber jedes Kind muß dem Lehrer anzeigen, was es in der Schule, oder auf dem Schulwege Ungebührliches sieht, oder hört, jedoch nicht aus Feindseligkeit, oder Schadenfreude, sondern nur das fehlende Kind zu bessern." Wir würden bedauern, wenn nicht die meisten Erzieher solche Nummern aus dem sonst sehr sachgemäßen Verzeichnisse von Schulgesetzen auszustreichen für passend hielten. Es ist eben nicht zu vermeiden, daß solche äußere Gesetze über inneres Verhalten etwas nach dem Lehr- und Erziehungsplan der Jesuiten schmecken, welcher bekanntlich denen, „welche durch besondere Andacht leuchteten," eine besondere Auszeichnung verheißt.

§. 57.

Das Beispiel des Erziehers.

Strenge gegen Andere, verbunden mit Weichheit gegen sich selbst, verräth immer einen gemeinen, selbstsüchtigen Charakter, der unmöglich die Liebe und das Zutrauen Anderer sich erwerben kann. Wo daher ein Erzieher, bei Ertheilung von strengen Gesetzen und unnachsichtlichem Dringen auf ihre pünktliche Be-

folgung, für seine Person sich keineswegs geneigt zeigt, nach jenen Gesetzen sich zu richten, da wird er den Zöglingen stets als ein Despot erscheinen, der, während er sie zu äußerlichem Gehorsam zwingt, in ihrem Herzen sie zur Erbitterung reizet. Der Erzieher darf daher nicht glauben, genug gethan zu haben, wenn er nur Gesetze giebt und im Falle der Nichtbefolgung derselben straft. Sein Ziel muß vielmehr stets seyn, es dahin zu bringen, daß der Zögling seine Aufgabe mit freier Selbstthätigkeit und Lust an der Sache ergreift; und zur Erreichung dieses Zieles ist das Beispiel des Erziehers selbst das erste Mittel, durch welches viele Gebote und Strafen gespart werden können. Wer verlangt, daß seine Zöglinge nicht ihrer egoistischen Neigung, sondern höheren Gesetzen pünktlich folgen, muß selbst zeigen, daß er, seine Bequemlichkeit und sein sinnliches Wohlseyn vergessend, gewissenhaft seinem Berufe sich weiht, liebend seinen Zöglingen sich hingiebt und immer mehr so zu werden trachtet, wie er ihr Wohl am besten fördern kann. Der Gehorsam des Zöglings gegen einen solchen Erzieher ist nicht blos das Unterordnen einer schwächeren Persönlichkeit unter eine kräftigere, sondern ein Unterordnen unter göttliche Gesetze, welche im Willen des gewissenhaften Erziehers repräsentirt erscheinen, und ist dem wohlwollenden, liebenden Erzieher gegenüber von Vertrauen und Liebe beflügelt. Da übrigens absolute Freiheit von Mängeln bei dem Erzieher so wenig, als bei andern Menschen, möglich ist, so ergiebt sich für ihn einerseits die Vorschrift, diese Fehler nicht zu ungescheut zur Schau zu tragen, und so die eigne Autorität zu schwächen und den Nachahmungstrieb der Zöglinge in Versuchung zu führen; andererseits aber darf der Erzieher, um in absoluter Reinheit vor den Kindern dazustehen, das Verbergen seiner Schwächen nicht auf Kosten der Wahrheit durchsetzen wollen: die Entdeckung einer Unwahrheit würde seinem Ansehen weit mehr schaden, als die Wahrnehmung eines kleinen Fehlers, welchen der Zögling

bei einem wegen der Liebe zu seinem Berufe und wegen seines Eifers sonst geliebten Lehrer gerne übersieht.

Schiller, ästhet. Br., S. 65, Anm. sagt: „Strenge gegen sich selbst, mit Weichheit gegen Andere verbunden, macht den wahrhaft vortrefflichen Character aus. Aber meistens wird der gegen Andere weiche Mensch es auch gegen sich selbst, und der gegen sich selbst strenge es auch gegen Andere seyn; weich gegen sich und streng gegen Andere ist der verächtlichste Character."

Ueber den Einfluß des Beispieles des Erziehers bemerkt Wagner a. a. O. S. 68 sehr schön: „Nichts erzieht besser, als die Gegenwart eines trefflichen Menschen, er braucht nicht zu dociren und zu predigen; sein stilles Daseyn ist eine Sonne, welche wärmt und leuchtet." Wenn der Erzieher sich gewissenhaft bemüht hat, was er befehlen muß, selbst zu leisten: dann, aber auch dann erst, kann ihn über die Fehler, die er immer noch an sich entdecken wird, wieder das apostolische Wort trösten, daß „Liebe auch der Sünden Menge decket;" vgl. §. 20, Anm.

§. 58.

Beihülfe des Erziehers.

Oft beruht die Nichtbefolgung der von dem Erzieher gegebenen Gesetze nicht sowohl auf einem leichtsinnigen Ignoriren, oder böswilligen Verachten derselben, als auf einem unverschuldeten Zurückbleiben des Zöglings hinter dem Willen des Erziehers. Bald hat der Zögling das Gesetz selbst nicht verstanden, bald weiß er nicht, wie er es anzufangen hat, daß er dem Willen des Erziehers nachkomme, bald hat er in Folge einer weichlichen, erschlaffenden häuslichen Erziehung, durch welche ihm Alles vorgethan und, ohne Mühe von seiner Seite, geschenkt wurde, oder auch in Folge despotischer Behandlung, die Freude des selbstständigen Ringens nach einem Ziele noch gar nicht

geschmeckt, und es fehlt ihm mithin der mächtigste Trieb zu selbstthätiger Anstrengung. Solchen Kindern gegenüber hat der Erzieher sich ja zu hüten, daß er durch den Sturm pathetischer Strafpredigten und durch den Druck entehrender Strafen das nur glimmende Docht nicht ganz auslösche und das schon geknickte Rohr nicht völlig zerbreche. Vielmehr bequeme er sich, vom pädagogischen Kothurn herabzusteigen und dem Schwachen freundlich sich zu nahen; denn hier genügt weder sein strenger Befehl, noch sein Beispiel, hier ist thätige Beihülfe nöthig. In solchen Fällen muß der Erzieher zur Erreichung der Aufgabe mit dem Zöglinge sich vereinen, ihm zeigen, wie man arbeitet, und auf alle Weise, bald durch Verkleinerung der Aufgabe, bald durch Unterstützung der Kraft des Kindes, darnach streben, daß dieses einmal etwas zu Stande bringe, und ihm die Freude des Gelingens als wirksamste Aufforderung zu weiterem Bemühen ferner nicht fehle. Ebenso werde, außerhalb der Unterrichtsstunden, der Träge und Mürrische durch die freundliche Gewalt des Erziehers selbst und dadurch, daß dieser selbst Antheil nimmt, in das muntere Spiel der lebhafteren Genossen gezogen, damit er aus Erfahrung merke, wie viel schöner es sey, froh zu seyn mit den Fröhlichen, und künftig selbst ihre Gesellschaft suche. Nur darf der Erzieher seine Beihülfe nicht dahin ausarten lassen, daß er die Arbeit anstatt des Zöglings thut, wodurch die Aufgabe zwar äußerlich gelöst wird, aber die Kraft des Zöglings ganz ungeübt bleibt.

In Bezug auf den Umstand, daß Kinder oft das hinlänglich Erklärte schwer und ungern lernen, bemerkt Lauckhard a. a. O.: „Der Grund liegt zuweilen darin, daß sie es nicht anzufangen wissen. Die Schule soll zeigen, wie man im Leben und vom Leben lernt — sie mag auch zeigen, wie man für die Schule arbeitet und auswendig lernt. Ich habe oft Lernluft und ein besonderes Interesse dadurch erweckt, daß ich eine Aufgabe in der Schule mit den Kindern lernte."

§. 59.

Das Wort des Erziehers.

Die im Vorhergehenden an den Erzieher gestellten Forderungen müssen erfüllt seyn, wenn sein Tadel etwas fruchten soll; und jeder Erzieher sollte sich zum Grundsatze machen, diesen nicht anzuwenden, bevor er sich bewußt ist, jenen Forderungen nach Kräften genügt zu haben, und sich hüten, darin, daß er den Kindern alles Mißlingen des Erziehungsgeschäftes als ihren Fehler vorwirft, eine Entschuldigung der eignen Gewissenslosigkeit zu suchen. Denn einmal muß der Tadel nicht blos von den Lippen kommen, sondern von innerem Unwillen betont seyn und von ihm seine Kraft hernehmen, wenn er eindringen soll; ein solcher Unwillen kann aber nur bei einem Manne von kräftiger Persönlichkeit entstehen, der ein bestimmtes Ziel mit Entschiedenheit verfolgt und dabei von dem Zöglinge sich gehemmt sieht (§. 55). Auf der andern Seite muß das ganze Auftreten des Erziehers zwischen ihm und den Zöglingen ein Verhältniß wechselseitiger Liebe und Achtung begründet haben, wenn der momentane Verlust seiner Liebe und Achtung, welchen der Tadel ausspricht, die Zöglinge irgend rühren und anregen soll, das Verlorne wieder zu erwerben; und die so nahe liegende Vergleichung der Rüge mit dem Benehmen des Rügenden darf nicht den Zöglingen zeigen, daß der Erzieher die Fehler, welche er tadelt, selbst an sich hat (§. 57). Endlich muß der Zögling das Gebot, wegen dessen Nichtbefolgung er getadelt wird, verstanden und zu befolgen gelernt haben, wenn ihm sein Fehlen dagegen mit Recht zugerechnet werden, und der Tadel ein wirklich verdienter seyn soll (§. 56 u. 58). Ist dies geschehen, so muß dem Zöglinge eben durch den Tadel das Gefühl beigebracht werden, daß er hinter sich selbst zurückbleibt, indem er nicht leistet, was er leisten kann und schon geleistet hat, daß er die von Gott ihm gegebene Kraft nicht gehörig

anwendet, und als ein unnützes und unwürdiges Glied der Menschheit sich darstellt.

§. 60.

Fortsetzung.

Kaum bei irgend etwas kommt es so sehr darauf an, daß die rechte Stunde abgewartet werde, als bei dem Aussprechen von Tadel. Der Tadel muß kurz seyn, aber warm und kräftig; und wenn der Erzieher sich nicht in der Stimmung fühlt, ihm Kraft und Wärme zu geben, so schweige er lieber ganz. Wird diese Vorschrift nicht befolgt, so entstehen leicht eigentliche Strafpredigten, vor welchen nicht genug gewarnt werden kann: sie sollen, was dem tadelnden Worte an innerer Kraft fehlt, durch äußere Länge ersetzen, und sie wenden sich, da der selbst unbewegte Erzieher sich außer Stand fühlt, das Gefühl des Zöglings zu erregen, an dessen Verstand, von dem das Vergehen nicht ausgegangen ist, und werden entweder ganz überhört, oder langweilen den, welchen sie bessern sollen (§. 35). Daraus, daß der Erzieher als Vertreter eines höheren Gesetzes dem Zöglinge gegenübersteht, folgt weiter, daß sein Tadel zwar stets aus ernstem Unwillen über die dem Gesetze zugefügte Beleidigung hervorgehen muß, nie aber von Spott, subjectiver Gereiztheit, oder sonstigen egoistischen Regungen verunreinigt seyn darf, indem diese auch auf Seiten des Zöglings nur egoistische Erbitterung, nicht selbstverläugnende Unterwerfung unter ein höheres Gesetz bewirken können. Wie der zu häufig vorkommende Tadel, welcher das Gefühl gegen seinen Eindruck allmälig ganz abstumpft, so ist auch der zu harte Tadel zu verwerfen, welcher die Vergehen größer darstellt, als sie wirklich sind; für wirklich vorkommende grobere Fehler bleibt dann dem Erzieher kein stärkeres Wort mehr übrig, und der Getadelte meint, er dürfe sich noch dies, oder jenes erlauben,

bis er so harte Vorwürfe verdiene. Namentlich bei größeren, selten vorkommenden Vergehungen werde eine Zurechtweisung unter vier Augen der öffentlichen Rüge vorgezogen, indem letztere auf ein weiches Gemüth zu erschütternd und allmälig abstumpfend wirken kann, bei einem nicht ganz reinen Ehrgefühl aber, wie es bei sonst kräftigen Knaben häufig sich findet, das Bestreben, vor den Genossen nicht beschämt und gedemüthigt zu erscheinen, leicht die Gedanken des Getadelten zerstreut und den Eindruck des Tadels schwächt, oder aufhebt; abgesehen davon, daß durch die öffentliche Rüge auch manche Mitschüler auf Vergehen, von welchen sie früher keine Ahnung hatten, erst aufmerksam gemacht, oder zu pharisäischer Ueberhebung über den Getadelten versucht werden können. Vor allem aber hüte sich der Erzieher, daß ein grämliches Zanken über Bausch und Bogen, welches vielleicht gar über ganze Classen sich erstreckt, in seiner Schule nicht Ton werde. Unschuldige werden dann immer mit betroffen, und nur wenige werden so viel Resignation haben, auf dem guten Wege auch dann zu verharren, wenn sie sehen, daß sie auch bei der gewissenhaftesten Bemühung keine Anerkennung erlangen können. Außerdem beraubt der Erzieher selbst durch ein solches Verfahren die Zöglinge des kräftigen Antriebes zu pflichtmäßigem Verhalten, welcher im Gefühle derselben liegt, daß der Geist ihrer Classe im Ganzen ein guter ist.

Wenn es keinen mächtigeren Antrieb zu freudiger Thätigkeit giebt, als die Hoffnung des Gelingens: so kann keine Art des zu harten Tadels niederschlagender seyn, als die, welche den Zögling vor einer traurigen Zukunft, welcher er durch seinen Ungehorsam entgegengehe, nicht etwa nur warnt, sondern sein künftiges Verderben ihm bestimmt prophezeit. Macht die Verkündigung Eindruck, so muß sie den Zögling in schlaffe Hoffnungslosigkeit versinken lassen; erhebt ihn ein kräftigeres Selbstgefühl über die Unglücksweissagung, so reizt ihn diese zu trotziger Verachtung des Lehrers und zur Opposition

gegen ihn. Epheſ. 6, 4 : „Ihr Väter reizet eure Kinder nicht zum Zorn, ſondern ziehet ſie auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn.“ Vgl. Kol. 3, 21.

§. 61.

Schluß.

Wenn der Erzieher ſich zur Aufgabe machen muß, den Tadel ſo viel, als nur möglich, zu vermeiden, ſo darf er dagegen keine Gelegenheit vorübergehen laſſen, den Zöglingen ſeine Zufriedenheit zu erkennen zu geben, damit die Freude des Gelingens zu lebendiger Thätigkeit begeiſtere. Dieſe Aeußerung der Zufriedenheit wird beſonders wirkſam ſeyn, wenn ſie das gegenwärtige Verhalten des Zöglings im Vergleiche mit der Vergangenheit als einen Fortſchritt darſtellt und jenen auf das freudigere Gefühl aufmerkſam macht, welches ihn ſelbſt jetzt belebt, da er an Fleiß, Ordnung und Gehorſam ſich gewöhnt hat. Eine lobende oder tadelnde Vergleichung der Mitſchüler untereinander iſt dagegen nur mit größter Vorſicht anzuwenden, bei den gelobten wird nur zu leicht Eitelkeit, bei den getadelten Neid und Haß gegen den bevorzugten Geſpielen ſich feſtſetzen. Die Zufriedenheit braucht ſich übrigens nicht immer in ausdrücklichem Lob zu zeigen; denn auch dieſes darf, wenn es anregend wirken ſoll, nicht verſchwendet und bei der Löſung der leichteſten Aufgaben zu reichlich geſpendet werden, weil ſonſt der Trieb zur Uebernahme größerer Aufgaben fehlt, oder das Lob des Lehrers zu leicht einziges Ziel der Thätigkeit des Schülers wird. Uebrigens iſt bei Vertheilung von Lob und Tadel die Individualität der Zöglinge zu berückſichtigen : der kräftige, regſame Zögling, welcher ſchon inneren Trieb hat, wird, wenn er einmal ſich und ſeine Aufgabe vergißt, am beſten durch einen wohlwollenden Tadel zu ſeiner Pflicht zurückgeführt werden; für den ſchlafferen wird ein ermunterndes Lob die beſte Anregung ſeyn.

Vgl. §. 39 u. §. 48.

§. 62.

Belohnungen und Strafen.

Ein Erzieher, welcher den im Bisherigen gemachten Anforderungen genügt, wird sich im Ganzen sicher des Gehorsams seiner Zöglinge zu erfreuen haben. Da nun aber der Mensch die Nöthigung empfindet, Pflichterfüllung und den Anspruch auf Wohlseyn in Verbindung zu setzen: so muß es als ein Mittel, welches den Zögling besonders antreibt, seinen Willen einem höheren Gesetze unterzuordnen, erscheinen, wenn jener auf eine besonders einleuchtende Weise die Erfahrung machen kann, daß dem Menschen nur dann Genuß zukommt, wenn er seiner Pflicht genügt hat, und daß auf der andern Seite die Verletzung des Gesetzes am Wohlseyn des Verletzers empfindlich sich rächt (§. 35). Dem Mündigen nun erwächst aus der Betrachtung des Ganges des menschlichen Lebens im Großen die Ueberzeugung, daß die Weltgeschichte das Weltgericht sey; der Zögling dagegen hat weder in seiner Unmündigkeit die innere, noch in seinem beschränkten Kreise die äußere Möglichkeit, aus seiner allgemeinen Lebenserfahrung jene Wahrheit abzuleiten. Ihm ersetzt daher der Erzieher die ihm noch fehlende Lebenserfahrung, welche ihn später nur durch großen Schaden klug machen würde, durch Belohnungen und Strafen, welche ihm frühe die Ueberzeugung beibringen sollen, daß nur ein geordneter Wille zu dauerndem Glück, rohe Willkür nur zum Verderben führen kann. Zwar liegt Lohn und Strafe schon in der Freude, welche den Fleißigen, und in der Unlust, welche den Lässigen begleitet, in der Zufriedenheit, oder Unzufriedenheit, dem Lobe, oder dem Tadel des geliebten Lehrers. Hier aber ist nicht von solchen natürlichen, sondern von positiven Belohnungen und Strafen die Rede, d. h. von besonderen mit der Pflichterfüllung, oder Pflichtverletzung von Seiten des Zöglings nicht in unmittelbarem Zusammenhange stehenden

Anordnungen, oder Handlungen des Erziehers, wodurch dem gehorsamen Zöglinge das Gefühl der Lust, dem ungehorsamen das Gefühl der Unlust erweckt wird; pädagogischen Werth haben nach dem Obigen Belohnungen und Strafen nur dann, wenn sie den Gehorsam des Kindes nicht äußerlich erkaufen oder erzwingen wollen, sondern das Gesetz zu wirksamem Bewußtseyn bringen und dadurch freie Unterwerfung unter dasselbe erzeugen.

Darüber, daß äußere Strafen den unmittelbar Achtung gebietenden Eindruck einer tüchtigen Persönlichkeit des Erziehers unmöglich ersetzen können, heißt es in Schleiermacher's Erziehungslehre, S. 764: „Nur die intellectuelle und sittliche Kraft des Erziehers selbst kann diese Abhängigkeit, worin der Zögling gehalten werden muß, hervorrufen; da ihr nichts physisches zum Grunde liegt, so kann sie auch nicht durch physisches ersetzt werden. Es ist an sich klar, wie also hier die Strenge auf die falsche Seite sich hinneigen würde, wenn man versuchen wollte durch das Gesetz und durch strenge Handhabung desselben die Abhängigkeit sicher zu stellen, weil es an intellectueller und sittlicher Kraft gebricht."

Wenn Rousseau (Revisionswerk, XII, S. 419 f.) durch die Forderung, „daß man den Kindern nie Züchtigung als Züchtigung auflegen, sondern sie ihnen stets als natürliche Folge ihrer schlimmen Handlung widerfahren lassen solle," gegen alle positiven Strafen sich erklärt, so beruht dies auf dem Irrthume, daß das Kind in seiner engen Sphäre hinlängliche Erfahrungen von üblen Folgen seiner Handlungen machen könne. Da dies nicht der Fall ist, so muß dem Zöglinge, wenn er nachher im Leben nicht überall anstoßen soll, die fehlende Lebenserfahrung eben durch positive Belohnungen und Strafen ersetzt werden; abgesehen davon, daß wenn man den Rousseau'schen Forderung gemäß die Kinder nur durch den Schaden, welcher aus ihren Handlungen von selbst erwächst, klug werden, und sie die gesammten Folgen ihrer Unerfahrenheit erndten lassen wollte, dadurch ihr Wohlseyn, ja geradezu ihre physische Existenz gefährdet werden würde.

Ausgezeichnet durch Tiefe und Schärfe der Auffassung ist, was Platz aus Schleiermacher's Vorlesungen im Wintersemester 1820—21 in dessen Erziehungslehre S. 734—780 über Strafe und Zucht mittheilt. Wenn es dort S. 740 von der Strafe heißt: „Sie geht nicht aus dem Interesse der Erziehung hervor; es wird durch sie nicht erreicht, was die Erziehung beabsichtigt; sie hat an und für sich keinen Werth, ja sie scheint dem Zwekk der Erziehung immer zu widersprechen": so sind dies starke Ausdrücke, gerichtet gegen jene Rohheit, welche durch Anwendung rein äußerlicher Strafen im polizeilichen Sinne das heilige Gebiet der Erziehung verletzte und durch Erregung eines blos körperlichen Schmerzes, durch Benutzung eines rein äußerlichen Ehrtriebes einen pädagogischen Erfolg zu erreichen wähnte; und mit vollem Rechte bemerkt Schleiermacher, daß vielmehr die Aufgabe der Erziehung sey, gegen den rein körperlichen Schmerz, wie gegen die rein äußerliche Anerkennung der Menschen den Zögling unempfindlich zu machen. Wie aber von der Strafe im strengen Sinne, d. h. von der juridischen und polizeilichen, die pädagogische sich unterscheide, und in welcher Form diese letztere im Gebiete der Erziehung zu dulden sey, das setzt Schleiermacher namentlich in den Abschnitten über „die Verknüpfung des sittlichen Factors mit dem sinnlichen der Strafe" und über „die symbolische Natur des materialen Elementes der Strafe" vortrefflich auseinander. In dieser Beziehung wird S. 741 f. gefordert, daß die in der Strafe liegende Gegenwirkung angebracht werden muß, um „den Sittlichkeitstrieb, den eignen sittlichen Unwillen anzuregen an dem was unrecht ist. Wenn man aber eine solche Gegenwirkung anbringen kann und die Strafe auf den Sittlichkeitstrieb anwendet, so hört sie zugleich auf eigentliche Strafe zu seyn, weil Mitwirkung eintritt. Das eigentliche sittliche Gefühl wird nicht durch die äußere That bedingt, sondern durch die inneren Motive. Der Ehrtrieb dagegen wird durch die äußere That bestimmt. Denken wir uns einen Menschen nur dem Ehrtriebe folgend, so kann es kommen, daß er sich über eine

That schämt, gegen die sein Gewissen nichts einzuwenden hat; er fürchtet aber, daß die Menschen seiner That ein anderes Motiv unterlegen könnten. Wenn aber ein Unwille, eine Scham vor sich selbst ihn afficirt und das eigene unangenehme sittliche Gefühl die äußere That begleitet; so wirkt das, wie es von dem innern ausging, auch auf das innere zurück, dies so modificirend, daß eine solche That nicht wieder entsteht. Die Strafe hört auf Strafe zu seyn, sie wird Zucht, weil sie auch auf das innere wirkt; und dann können alle Bedenklichkeiten beseitigt werden, die aus der Strafe als Strafe entstehen. Wenn eine Strafe die Form eines Schmerzes hat, so wagen wir es darauf, daß sie entweder nichts fruchtet wenn der Zögling den Schmerz überwindet, oder daß die Scheu vor dem Schmerz gestärkt wird. Wenn aber mit dem Schmerz ein unangenehmes sittliches Gefühl sich verbindet, so kann dieses das andere überwiegen, der Nachtheil kann gehoben werden. Wenn die Gegenwirkung aus einem sittlichen und sinnlichen Factor besteht, so kann offenbar die Wirkung sehr groß seyn, wir können den sinnlichen Factor sehr klein machen. Dasselbe gilt wie die Strafe die Form des verletzten Ehrtriebes annimmt, die Form der Beschämung. Wird hiermit ein rein sittlicher Factor verbunden, so kann auch dieser überwiegen und dem Nachtheil, daß Nachgiebigkeit und falscher Ehrtrieb hervorgelockt wird, vorbeugen."

§. 63.

Fortsetzung.

Was zunächst die Belohnungen angeht, so hat der Erzieher stets darauf zu achten, daß sie nur als Folge, nicht als Zweck der Pflichterfüllung erscheinen. Nie also werde eine von dem Zöglinge mit Recht zu fordernde Thätigkeit dadurch hervorgerufen, daß man ihm dafür eine äußere Belohnung verspricht; und überhaupt müssen solche Belohnungen nicht so häufig angewandt werden, daß der Zögling sie als stete Folge seines

Gehorsams betrachten lernt, indem sonst seine Thätigkeit erschlafft, sobald die gewohnte Belohnung einmal ausbleibt, und sein Wille an Kraft und Reinheit innerlich gar nichts gewinnt. Vielmehr muß bei allen positiven Belohnungen die natürliche Belohnung, welche auf dem Bewußtseyn beruht, in Uebereinstimmung mit einem göttlichen Gesetze gehandelt zu haben, dem Zögling als die höchste erscheinen.

Hat man sich zu dem Zöglinge einmal in das Contractsverhältniß gesetzt, daß er nur unter der Bedingung einer ihm zu Theil werdenden Belohnung sich zur Pflichterfüllung versteht, so ist nichts natürlicher, als daß er künftighin nichts mehr unbezahlt thun mag. Daß man übrigens mit der Anwendung von positiven Belohnungen noch vorsichtiger seyn muß, als mit Strafen, liegt in der Natur der Sache. Der Zweck aller Erziehung ist, daß der Zögling seinen egoistischen Willen aufgebe und ein höheres Gesetz in sich aufnehme. Auf die Zurückdrängung des Egoismus wirkt die Strafe unmittelbar hin; die Belohnung aber, statt zum Verharren auf dem rechten Wege nur zu ermuntern, regt zu leicht ein gewinnsüchtiges Streben nach bloß äußerlicher Gesetzmäßigkeit an, und bringt so den Egoismus wieder herein, welchen die Erziehung entfernen soll.

§. 64.

Fortsetzung.

Aehnliches gilt von den Strafen. Auch sie sollten nie einen Gehorsam erzwingen, welchen der kraft- oder gewissenlose Erzieher auf andre Weise nicht erlangen kann, und erreichen nur dann ihren pädagogischen Zweck (vgl. §. 55), wenn ein Erzieher sie verhängt, welcher durch persönliche Autorität, durch Beispiel und Beihülfe und durch wohlwollende Billigung und Mißbilligung auf seine Zöglinge zu wirken versteht und gewissenhaft versucht hat. Bei ihm ist die Strafe nicht die letzte Nothwehr gegen die wachsende Ungebundenheit seiner Zöglinge,

sondern er straft als Vertreter eines höheren Gesetzes; der leidende Zögling empfindet, daß die Hand eines wohlwollenden Lehrers ihn züchtigt, daß ihm sein Recht geschieht, und eine solche Strafe kann nicht erbitternd wirken. Da ferner die Aufgabe der Erziehung ist, die Unmündigen zu selbstthätigem Ergreifen und freiwilligem Befolgen der göttlichen Gesetze anzuleiten, so ist die Strafe für die Verletzung dieser Gesetze, wo sie vorkommt, stets ein Zeichen, daß die Aufgabe der Erziehung noch nicht errecht ist. Die Zahl der Strafen, welche z. B. in einer Schule nöthig sind, steht daher mit dem Erfolge des Erziehungsgeschäftes stets in umgekehrtem Verhältnisse. Daraus ergiebt sich, daß der Erzieher sich nicht bei consequenter, strenger Bestrafung vorkommender Vergehen beruhigen darf, sondern zu seiner höchsten Aufgabe machen muß, die Zahl der Strafen möglichst zu verringern und seine Zöglinge so zu erziehen, daß keine Strafen bei ihnen nöthig werden. Zu diesem Zwecke ist außer der richtigen Anwendung der oben angeführten Erziehungsmittel hier noch Aufsicht zu empfehlen, durch welche der Erzieher dem Thätigkeitstriebe der Kinder die gehörige Richtung giebt und, namentlich bei neuen Gesetzen, den Reiz der Versuchung, welchem die ganz sich selbst überlassenen Kinder ausgesetzt seyn würden, schwächt, bis sie an das Gesetz sich gewöhnt haben, und der Gehorsam ihnen leichter wird. Warnungen und Drohungen nach bereits begangenem Fehltritt helfen selten viel, weil sie schon ein Zeichen sind, daß die verdiente Strafe einmal erlassen worden ist, und somit Hoffnung auf künftige Nachsicht geben. In der That werden sie auch am häufigsten und in der größten Uebertreibung von den allerschwächsten Lehrern gebraucht, welche sie nie auszuführen gedenken. Also nicht auf Unterlassen der nöthig gewordenen Strafe, sondern auf Verhüten der Nöthigung zur Strafe kömmt es an.

Wie viele Fehler der Kinder aus langer Weile hervorgehen, wie sehr es also auf richtige Leitung des Thätigkeits-

triebes ankommt, wurde oben bereits bemerkt, vgl. §. 49, Anm. Die Pünktlichkeit des zu fordernden Gehorsams kann übrigens nach verschiedenen Umständen verschiedene Grade haben. So bemerkt Lauckhard a. a. O. S. 43 ganz treffend, daß er zu Anfange der Lehrstunde das Zeichen zur Ruhe nur einmal giebt; bei den Spielen im Hofe dagegen, wo jede Fröhlichkeit gestattet ist, das allzulaute Schreien öfter beschwichtigt.

Schleiermacher sagt a. a. O. S. 746: „Auch in der Erziehung ist die Strafe Nothsache, je länger sie erfordert wird, desto unvollkommener ist die Erziehung, weil diese dann die Principien nicht entwickelt, welche die Strafe überflüssig machen. Es muß demnach die Strafe in der Erziehung so construirt werden, daß von selbst schon hervorgeht, daß sie eine abnehmende Größe ist. Strafe als Schmerz erregend angewendet, dürfte nicht gesteigert werden; denn wiederholt und mit wirklicher Schärfung verbunden, würde sie ihre Fruchtlosigkeit selbst beweisen: es wäre dann klar, daß das Individuum in der Erziehungszeit durch die Erziehung selbst nicht gebessert, nicht entwickelt würde, sondern rückwärts schreite. Strafe im eigentlichen Sinne, Verbindung des sinnlichen mit dem sittlichen, nimmt als solche schon ab; wirkt die Strafe auf das innere: so ist im innern etwas was strafbare Handlungen aufhebt; läßt sich also mit der Strafe der sittliche Factor verbinden: so ist das schon ein solches wodurch die Strafe allmälig aufgehoben wird. Da Strafe eben nur reine Strafe ist, wenn sittlich zugleich eingewirkt werden kann, so leuchtet ein, daß man sie nur als abnehmende Größe anzusehen hat.“

§. 65.

Schluß.

Die Güter des irdischen Lebens, nach welchen der Mensch trachtet, sind schmerzloser Gebrauch des Körpers und ungestörter Besitz des Eigenthumes, freie Bewegung der Selbstthätigkeit und Anerkennung bei den Mitmenschen. Die Strafen müssen in theil-

weiser Entziehung dieser Güter bestehen und werden sich sonach in körperliche Strafen, Strafen durch Entziehung des Eigenthumes, Freiheitsstrafen und Ehrenstrafen eintheilen lassen. Die körperlichen Strafen, welche einen sinnlichen Schmerz erregen, sind als bedeutendere Züchtigungen da anzuwenden, wo der rohe selbstsüchtige Wille hartnäckig dem Gesetze sich opponirt. So sehr der Erzieher darnach streben muß, diese härteste aller Strafen ganz zu entfernen, so wird sie doch bei Knaben namentlich in den Jahren nicht immer ganz vermieden werden können, wo das erwachende Streben nach Selbstständigkeit oft in wilde Ungebundenheit ausartet; selbst wann der Knabe zum Jüngling heranzureifen beginnt, kann, bei habituell gewordenem Abweichen vom Gesetze, durch das Erschütternde dieser Strafe eine heilsame Aufregung hervorgebracht werden. Nur strafe der Erzieher nie ohne die feste Ueberzeugung, daß der zu strafende selbst vom Gefühle der Gerechtigkeit der Strafe durchdrungen ist, weil diese sonst als rohe Gewalt erscheint, die das Herz des Zöglings trotzig macht und vom Erzieher abwendet. Die Forderung übrigens, welche man besonders in Bezug auf körperliche Züchtigung so häufig hört, daß der Erzieher nur im Zustande vollkommner Ruhe und Kälte strafen solle, ist in dieser Allgemeinheit durchaus zu verwerfen. Ein Erzieher, welcher sich genöthigt sieht, diese Strafe gegen einen geliebten Zögling zu verhängen und dadurch das sonst freundliche Verhältniß zu seinen Schülern momentan zu stören, kann dabei unmöglich unbewegt seyn; aber sein Gefühl darf freilich kein Jähzorn, keine subjective Rachsucht, sondern nur ein edler, ernster Unwille über die dem Gesetze widerfahrene Beleidigung seyn, und dieser wird ihm sicher in allen Fällen, wo er strafen muß, die Besonnenheit bewahren. Zu vermeiden sind körperliche Strafen bei Kindern, die durch die häusliche Behandlung, oder auf andre Weise, unempfindlich dagegen geworden sind; hier muß vielmehr das Ehrgefühl durch andere Mittel erst geweckt werden. Sonst ist ein momentaner körperlicher Schmerz, wie ihn die sogenannten „Jagdhiebe"

hervorbringen, ein vortreffliches Mittel zur Entfernung habituell gewordener Unaufmerksamkeit und eines leichtsinnigen Vergessens der Befehle des Lehrers, namentlich bei Ungeberdigkeiten im Benehmen; in dieser Art mag die körperliche Züchtigung auch bei Mädchen zuweilen gestattet seyn, bei welchen bedeutendere körperliche Züchtigungen nie angewendet werden sollten, am wenigsten von einem männlichen Erzieher (§. 23). Gegen leichtsinnige Verschleuderung, Zerstörung und Unordnung im Gebrauche des Eigenthums, ist eine temporäre Entziehung, oder eine beschimpfende Bevormundung des unordentlichen Zöglings bei der Benutzung desselben die natürlichste Strafe. Geldstrafen dagegen sind, als durchaus unpädagogisch, entschieden zu verwerfen. Bei Kindern, welchen noch kein Geld gehört, und welche den Werth des Geldes noch nicht zu schätzen wissen, sind sie geradezu absurd. Aber auch bei älteren Zöglingen erreichen sie, wegen der in dieser Rücksicht herrschenden inneren und äußeren Ungleichheit derselben, keineswegs was sie erreichen sollen: der, welcher auf Geldbesitz einen Werth legt und der Aermere wird durch sie hart getroffen, der, welcher das Geld wenig schätzt, und der Reichere, kaum von ihnen berührt. Und abgesehen davon, daß diese Strafen eigentlich die Eltern treffen, so sind sie am allerwenigsten geeignet, einen inneren Eindruck auf den Gestraften zu machen, weil das Geld das alleräußerlichste Besitzthum ist, welches zu dem Menschen unmittelbar durchaus in keiner innerlichen Beziehung steht, sondern nur durch Beziehung auf das, was dadurch erworben werden kann, seinen Werth erhält. Die Freiheitsstrafen sind vorzüglich da an ihrem Orte, wo die Freiheit leichtsinnig mißbraucht wurde, und taugen nur für Zöglinge, welche das Gut der Freiheit zu schätzen wissen, aber auch schon selbstständig genug sind, um die Einsamkeit eine Zeit lang ertragen zu können, falls die Entziehung der Freiheit zugleich mit Entziehung der Gesellschaft verbunden ist. Träge, träumerische Schüler wird man durch solche Strafen in ihren Fehlern nur bestärken, und gegen Kinder, die der Gesell-

schaft noch zu sehr bedürfen, ist eine länger dauernde einsame Absperrung der Kleinen eine wahre Grausamkeit. Strafarbeiten, wenn sie nicht blos in der neuen Ausarbeitung einer ungenügend gelieferten schriftlichen Arbeit u. dgl. bestehen, sind nur in Verbindung mit ohnedies verhängten Freiheitsstrafen zu gestatten, so daß sie dem Zöglinge als ein angenehmes Mittel geboten werden, die Zeit auszufüllen, während welcher die Freiheit ihm entzogen wird. Nie aber dürfen sie allein gegeben werden, so daß aus der Beschäftigung mit ihnen erst der Verlust der Freiheit folgt, indem sonst die Arbeit dem Kinde geflissentlich zu einer Last gemacht wird, statt daß sie ihm ein Genuß bleiben sollte. Im Gegentheile wird es ein gutes Zeichen für den Geist einer Schule seyn, wenn in ihr das Verbot, an einer aufgegebenen Arbeit Theil zu nehmen, als wahre Strafe gelten kann. Die Ehrenstrafen endlich, insofern sie etwas anderes sind, als die mit der Unzufriedenheit und dem Tadel des Lehrers unmittelbar verbundene Beschämung der Kinder, sind bei hartnäckiger Unfolgsamkeit und, in höherem Grade, bei ungewöhnlichen, größeren, zur allgemeinen Kenntniß der Mitschüler gelangten Vergehen anzuwenden und bestehen in einer Absonderung von den übrigen, oder in der Entziehung einer diesen zu Theil werdenden Auszeichnung, durch vorübergehendes Heraustreten, Sitzen auf einer besonderen Bank u. dgl. Hierbei muß übrigens der Erzieher in allen Fällen gewiß seyn, daß der Zögling die Strafe wirklich als Strafe hinnimmt und nicht leichtsinnig sich darüber hinwegsetzt; und dies wird nur dann geschehen, wenn die Ehrenstrafe ein geachteter Lehrer verhängt, der selbst von wirklichem Unmuth darüber erfüllt ist, daß der Zögling so schimpflich sich vergessen konnte. Spielt dagegen der Lehrer mit einem fingirten Unmuthe Comödie, so ladet er den Schüler ein, ihm mit gleicher Münze zu zahlen: der Schüler stellt sich äußerlich beschämt und freut sich innerlich, so wohlfeil durchzukommen. Gleiches ist der Fall bei Schülern, in welchen ein feineres Ehrgefühl überhaupt noch nicht erwacht ist. Auch dessen muß

der Erzieher sich versichern, daß auch die andern die Sache ernsthaft ansehen und den Gestraften nicht zu einem Gegenstande des Spottes machen: alle früher so häufig angewandten Strafen, welche dienen sollen, den Gestraften dem Gelächter der Mitschüler preiszugeben, sind deßhalb als durchaus unpädagogisch entschieden zu verwerfen. Ueberhaupt muß der Erzieher verhüten, daß nicht, während einer getadelt, oder gestraft wird, die andern in selbstzufriedenem Hochmuthe sich rein fühlen und dünkelhaft überheben, wozu die Gelegenheit oft von Erziehern selbst geboten wird, welche dem Getadelten Lieblingsschüler als Muster gegenüberstellen. Vielmehr sollte in jeder Schule so viel Gemeingeist herrschen, daß durch den Tadel, welcher Einen trifft, Alle sich verletzt fühlen, und aufgefordert, dahin zu wirken, daß unter ihnen etwas der Art nicht mehr vorkomme. Schließlich ist in Bezug auf Strafen noch entschiedener, als es in Bezug auf das tadelnde Wort bereits geschehen ist (§. 60), die Forderung auszusprechen, daß der Erzieher bei kleinen Vergehen nicht zu hart sey und die Kraft der Strafe vielmehr in der consequenten Ahndung jeglicher Gesetzwidrigkeit suche: kleine Strafen, sobald sie dem Kinde unvermeidlich erscheinen, wirken viel mehr, als die härtesten, von einem sonst nachsichtigen Erzieher in dem Augenblicke verhängt, wo ihm zufällig einmal die Geduld reißt (§. 56).

Dem Vorurtheile der Jugend gegenüber, daß die Erreichung einer gewissen Altersstufe, etwa der Confirmation, an und für sich schon den Knaben vor körperlicher Züchtigung sicher stellen könnte, deutet Herbart a. a. O. S. 31 den richtigen Gesichtspunkt mit den Worten an: „Es schadet ihm (dem Knaben) nicht, wenn er die Unmöglichkeit, jetzt noch Stockschläge zu bekommen, in gleichen Rang stellt mit der Unmöglichkeit, daß er selbst eine solche Behandlung sich zuziehen könnte.“ Als Vergehen, für welche körperliche Strafen geeignet erscheinen, nennt Hermanuz a. a. O. S. 40 recht gut: Frecher Betrug und Diebstahl, sey es in oder außer der Schule, offenbare

Widersetzlichkeit gegen den Lehrer, ausgesonnene boshafte Lügen, absichtlichen Ungehorsam, Grausamkeit gegen Menschen und Thiere, Baumverstümmelungen u. s. w." — Vgl. das §. 38 über Grausamkeit Gesagte.

In Bezug auf die Stimmung, in welcher der Erzieher strafen müsse, sagt Schleiermacher a. a. O. S. 747 f.: „Eine Strafe wäre ganz unnatürlich, wenn sie nicht der Ausdruck des Innern wäre. Es gibt keine unnatürlichere Forderung, als daß ein Vater oder Lehrer mit der vollkommensten Gleichgültigkeit strafen solle. Dann wäre der strafende gleichsam nur die Fortsetzung des Stockes. Jede Strafe im Gebiete der Erziehung ist völlig unrechtmäßig, die nicht zugleich, wenn nur der Zögling fähig ist, eines Anderen Gefühle aufzufassen, als Aeußerung des reinen sittlichen Unwillens angesehen werden kann; sonst wäre sie von der Absicht der Erziehung ganz abgesondert. Es erscheint als etwas Unsittliches, daß man mit Wissen und Willen einem Andern etwas Unangenehmes zufügt; und es gleicht sich dies dann nur aus und erscheint gemildert und gut, wenn man voraussetzt, daß es mit seinem Willen geschieht und daß es durch etwas Sittliches bedingt ist, nämlich durch die Nothwendigkeit der Aeußerung eines inneren. Die Aeußerung des sittlichen Unwillens muß mit der Strafe selbst verbunden werden; dadurch ist zugleich der Anfang ihres Verschwindens gemacht. Indem in den Zögling beides zugleich kommt, Schmerz oder Beschämung und der Eindruck des sittlichen Unwillens: kann keine Scheu vor unangenehmen Empfindungen als solchen, sondern nur eine Scheu vor sittlich unangenehmen Empfindungen entstehen; der Schmerz wird geheiligt durch den sittlichen Unwillen. Mögen wir nun auf diesen Erfolg der Strafe, oder auf die Aeußerung des Inneren sehen: so haben wir auf diese Weise mit dem sinnlichen Element den sittlichen Factor verknüpft." Noch bestimmter S. 753: „Das beleidigte Rechtsgefühl ist es, das sich äußern soll, sobald der Mensch die Strafe vollziehen will. Dadurch allein kann auch die Strafe in ihren Schranken sicher erhalten werden. So wie das Rechtsgefühl die Strafe hervorruft, so stellt es derselben

auch die bestimmte Grenze. Wenn von der einen Seite in dem Strafenden nicht das beleidigte Rechtsgefühl, sondern kalte Verachtung die Strafe hervorruft : so wird eine dies ausdrückende Ehrtriebsstrafe den Charakter der aufgehobenen Gemeinschaft an sich tragen. Hebt man die Gemeinschaft mit dem zu tadelnden Menschen auf : so ist der Zusammenhang aufgehoben, auf den sich die Strafe gründet, das Verhältniß zwischen Erzieher und Zögling wird gestört; und dann fühlt sich der so gestrafte in einem Zustande des Krieges. Dies muß nothwendig das ganze Verhältniß der Erziehung selbst auflösen. Wenn auf der andern Seite im Erzieher ein persönlich leidenschaftlicher Zustand sich verräth : so ist auch dadurch das eigentlich erziehende Verhältniß aufgehoben; denn in der persönlichen Leidenschaft kann ein Mensch nicht mehr die vernünftige Sittlichkeit repräsentiren. Hieraus entsteht leicht die falsche Regel, daß man Strafe in der Leidenschaftslosigkeit verfügen solle. Es ist aber doch persönliche Leidenschaftlichkeit zu unterscheiden von einem pathematischen Zustande, wie er nothwendig seyn muß, wenn das innerste Gefühl auch des Rechtes erregt ist; reine Leidenschaftslosigkeit verfügt auch Strafen, die über das Strafgebiet hinausgehen; reine Leidenschaftlichkeit, zumal rein persönliche, verfügt Strafen, die die Schranken überschreiten. Das beleidigte Rechtsgefühl hält den Erzieher im Gebiete und in den Schranken der Strafen; es gibt den Strafen ihren eigentlichen Charakter, den sie überall haben müssen, daß sie auf ihren Zweck ausgehen, nämlich auf die Hemmung dessen, was verboten ist." Straft der Lehrer, wie es im §. verlangt wird, nicht weil er, sondern weil das Gesetz beleidigt worden ist, so wird er weder Kälte, noch Wärme zu affectiren nöthig haben, wie Herbart a. a. O. S. 251 verlangt. Mit Recht spricht Curtman, Bearbeitung von Schwarz, S. 226 die Rüge aus : „Junge Lehrer muthen den Kindern oft zu, einzusehen, daß sie aus purer Liebe sie prügeln, einsperren, schelten u. s. w., während die sonstige Gelegenheit, diese Liebe zu offenbaren, sich sehr sparsam zeigt." Gleichwohl hat der sonst wirklich freundliche Erzieher keine Ursache, zu fürchten, daß Strafen die Liebe seiner Zöglinge ihm ent-

ziehen werden, wenn er nur die Lehre beherzigt, welche in dem Rückert'schen Spruche liegt:

„Der Vater straft sein Kind und fühlet selbst den Streich;
Die Härt' ist ein Verdienst, wenn dir das Herz ist weich."

Ein Danken für die gnädige Strafe, ein Küssen der Ruthe, Sprüchelchen, wie: „O du liebe Ruthe, wie thust du mir so gute" u. dgl. brauchen darum dem Kinde nicht eingeprägt zu werden. Aus dem Obigen ergiebt sich zugleich, daß eine Vollziehung körperlicher Strafen durch Pedellen als durchaus unpädagogisch zu verwerfen ist. Die Hand des liebenden Lehrers muß auch die Strafe ertheilen, wenn diese den rechten Eindruck machen soll: von einem Gleichgültigen verhängt, erscheint sie als rohe Gewalt, die auf den Gestraften, wie auf die Mitschüler, nur erbitternd wirken kann; erscheint aber der strafende Erzieher selbst betrübt und leidend, so erkennt das Kind, daß die Strafe nur zu seinem Besten verhängt wird, indem ja auch der Erzieher sich selbst ein Leid damit zufügt.

Der Anwendung körperlicher Strafen überhaupt hat, im Gegensatze gegen „die dumpfbrütenden Arreststrafen, die abstumpfenden Beschimpfungsstrafen und ähnliche Ausgeburten der Schulmeisterei," besonders Curtman (vgl. seine Preisschrift S. 155) das Wort geredet; auch Schleiermacher (a. a. O. S. 754) bezeichnet das Schlagen als die natürlichste Strafe, „weil darin sich am unmittelbarsten das Gefühl der Mißbilligung ausdrückt," die symbolische Natur des materiellen Elements der Strafe also am deutlichsten hervortritt. Mit gleichem Rechte giebt übrigens Herbart, a. a. O. S. 31, in Bezug auf diese Strafen die Vorschrift: „Die körperlichen Züchtigungen — — würde man umsonst ganz zu verbannen suchen; sie müssen aber so selten seyn, daß sie mehr aus der Ferne gefürchtet, als wirklich vollzogen werden."

Rücksichtlich des größeren Eindruckes von Strafen, die als unvermeidlich erscheinen, bemerkt Jean Paul a. a. O. S. 210 f. sehr treffend: „Dieselbe Ursache, warum die Kinder das Feuer

mehr fürchten, weil es jedesmal verbrennt, und weniger das Messer, weil es nicht immer verwundet, gilt für das verschiedene Fürchten von Vater und Mutter; jener ist das Feuer, diese das Messer. Der Unterschied liegt nicht in der Strenge, denn eine aufgebrachte Mutter ist die Strenge selber, sondern in der Unabänderlichkeit."

Wie bei richtiger Behandlung der Zöglinge Verbot der Arbeit ihnen eine sehr empfindliche Strafe werden kann, darüber bemerkt C. Soldan, über den Einfluß der Schule auf das Leben des Volks, Darmstadt 1845. S. 201, Anm.: „In der früher zum Seminar (dem Schullehrer-Seminar zu Friedberg) gehörigen Uebungsschule langweilte sich einst eine Abtheilung 10—13jähriger Knaben bei dem Unterrichte, den sie von den Seminaristen in der Formenlehre empfingen, so, daß sie mich wiederholt um einen andern Unterrichtsgegenstand für diese Stunde baten. Endlich wurden die Klagen der Seminaristen über ihre Unaufmerksamkeit und Unart so arg, daß Abhülfe nöthig wurde. Ich sagte den Kindern sehr ernst: „Ihr habt euch so schlecht betragen, daß ihr unwürdig seyd, länger Unterricht im Feldmessen zu bekommen. Nur Einige von Euch — welche von den Seminaristen nahmhaft gemacht wurden — sind allezeit brav gewesen und dürfen darum die Stunde fort haben." Für die andern ordnete ich Uebungen in der Orthographie an. Die Knaben erschraken, und schon nach 8 Tagen baten sie wiederholt um Erlaß der früher so häufig gewünschten Strafe. Ich verlangte erst rechtschaffene Früchte der Buße und erhielt diese so, daß ich in Zeit von 4—6 Wochen nach und nach alle, auch die Widerspenstigsten, wieder aufnehmen konnte. Seitdem war keine Klage mehr über ihren Fleiß und ihre Willfährigkeit in der Formenlehrstunde. Ebenso habe ich ein Kind, welches gegen den Schluß der Lehrstunde auffallende Ungeduld bezeigte, nie anders bestraft, als durch die Erlaubniß zum Fortgehen, habe aber nie gesehen, daß eines davon Gebrauch gemacht oder keine Betrübniß gezeigt hätte, wenn ich in einem Wiederholungsfalle

auf dem Fortgehen bestand. Unaufmerksamkeit in der Stunde strafte ich gewöhnlich durch das Verbot, weiter mitarbeiten zu dürfen. Das geschah in meiner Armenschule, welche größtentheils nur von Kindern sehr roher Eltern besucht wurde, und, als beständiger Uebungsplatz für Anfänger im Unterrichten, sich keineswegs durch Disciplin auszeichnete."

II. Unterrichtslehre.

§. 66.

Begriff und Eintheilung der Unterrichtslehre.

Die Erziehungslehre im engeren Sinne hat zu zeigen, wie das Individuum aus seiner subjectiven Beschränktheit herauszuführen, den göttlichen Gesetzen, welche im Leben der Menschheit walten, zu unterwerfen und zu dem Vorsatze heranzubilden ist, als organisches Glied dem Ganzen zu dienen. Soll es aber die bestimmte Stellung, welche ihm im Zusammenhange des Ganzen zukommt, richtig erkennen, und jener Vorsatz zu fruchtbarer Wirksamkeit gelangen, so ist ihm dazu eine Kenntniß der äußeren Umgebung nöthig, in welcher das menschliche Leben sich bewegt, der Wirkungen, zu welchen sich dasselbe bereits entfaltet hat, und der Richtungen, zu welchen es sich entfalten kann und soll. Wie nun diese Kenntniß dem Zöglinge beizubringen sey, zeigt die Unterrichtslehre. Während also die Erziehung im engeren Sinne die Aufgabe hat, dem menschlichen Geiste seine Form und bleibende Richtung zu geben, bietet der Unterricht ihm seinen Stoff dar; wie aber die Form nicht ohne Stoff und der Stoff nicht ohne Form gedacht werden kann, so stehen auch jene beiden Seiten der Erziehung im weiteren Sinne in der innigsten Beziehung zu einander; ihr Unterschied ist nur ein relativer, und ihre in der Pädagogik übliche gesonderte Behandlung geht nur aus dem Streben nach Klarheit und Uebersichtlichkeit der Dar-

stellung hervor : auch wenn die Absicht, den unmündigen Geist zur Selbstständigkeit heranzubilden, vorwiegt, kann dies doch nicht geschehen, ohne daß dem Geiste Stoff zugeführt, er also unterrichtet wird; und wenn der Geist vorzugsweise mit Kenntnissen bereichert wird, so sollen diese doch nicht als todter Stoff in ihm ruhen, sondern er soll zu selbstthätiger Aneignung derselben veranlaßt, mithin zugleich erzogen werden. Uebrigens kann, bei der mit den Jahren des Zöglings wachsenden Mannigfaltigkeit von Kenntnissen, welche diesem durch den Unterricht mitgetheilt werden sollen, der Unterricht noch weniger, als die Erziehung im engeren Sinne im elterlichen Hause vollendet werden (vgl. §. 10). Es ist daher natürlich, wenn in der Unterrichtslehre in noch höherem Grade, als es in der Erziehungslehre im engeren Sinne geschehen ist, auf die Bildung in der Schule Rücksicht genommen wird. Die Hauptfragen, welche die Unterrichtslehre zu beantworten hat, sind nun folgende : 1. Was soll gelehrt werden? 2. Wer und wo soll unterrichtet werden? 3. Wie soll unterrichtet werden? 4) Von wem soll unterrichtet werden? Hiernach hat die Unterrichtslehre in vier Haupttheilen zu handeln : 1. Von den Unterrichtsgegenständen. 2. Von den Schülern und den Schulen. 3. Von der Methode. 4. Von den Lehrern.

Vgl. §. 12.

„Richten" ist ursprünglich soviel als „das Wohin eines Dinges bestimmen," das Vorwort „unter" hat in Verbindung mit diesem Verbum die alte Bedeutung, in welcher es gleichbedeutend ist mit „zwischen" : der eigentliche Begriff von „unterrichten" ist mithin : „durch Zwiesprache, durch Wechselrede zurecht weisen." Während also die Erziehung im engeren Sinne auf dem rechten Wege führt, so zeigt der Unterricht nur den rechten Weg und macht mit der Umgegend bekannt; namentlich setzt die Nebenbestimmung, daß der Unterricht mit Wechselrede zurechtweisen soll, auch in dem zu unterrichtenden Individuum schon eine gewisse, durch Erziehung gewonnene, Selbstständigkeit voraus, welcher von dem Unterrichtenden nur

Kenntnisse dargeboten werden, damit das Individuum danach in einem besonderen Falle seine Thätigkeit gestalte. So deutet auch dem Sprachgebrauche gemäß „unterrichten" vorzugsweise auf einen dem Geiste zugeführten Stoff hin. Vgl. Weigand, Synonymen, Nr. 2043, 2010, 57. Je weniger das zu unterrichtende Individuum zur Selbstständigkeit gelangt ist, desto mehr muß der Unterricht auch erziehend seyn; je mehr es zur Mündigkeit heranreift, desto mehr kann man ihm die selbstthätige Aufnahme und Gestaltung des einfach dargebotenen Stoffes überlassen.

Es haben sich in neuerer Zeit von verschiedenen Seiten her Stimmen erhoben gegen die übliche Eintheilung der **Erziehungslehre im weiteren Sinne** in **Erziehungslehre im engeren Sinne** und in **Unterrichtslehre**. Man stützte sich bei diesen Einwendungen auf die Thatsache, daß eine Erziehung, die nicht unterrichtete, ebenso unvollkommen seyn würde, als ein Unterricht, der nicht erzöge, und auf die Behauptung, daß, weil Erziehung und Unterricht im Leben nicht getrennt seyen, sie auch in der Wissenschaft nicht getrennt werden dürften. Nur eine weitere Anwendung dieses Schlusses wäre es, wenn man, da dieser oder jener Theil des Erdbodens durch seine klimatischen Verhältnisse die Eigenthümlichkeit der auf ihm vorkommenden Naturproducte bedingt und zugleich Schauplatz geschichtlicher Ereignisse ist, Geographie, Naturkunde und Geschichte nicht mehr trennen, sondern zu Einer Wissenschaft vereinigen wollte. Gleichwohl hat man es hier im Interesse der Gründlichkeit, Klarheit und Uebersichtlichkeit der Darstellung räthlich gefunden, in der Wissenschaft zu trennen, was im Leben vereinigt ist, und so erweis't sich auch der Vorschlag völliger Zusammenschmelzung der Unterrichtslehre mit der Erziehungslehre im engeren Sinne als unpraktisch. Diesem Vorschlage zufolge hätte man gleich in der Erziehungslehre etwa nachzuweisen, wie der Unterricht im Sprechen, Lesen, Schreiben, den Geist stufenweise zu klarem Selbstbewußtseyn bringt, wie der Unterricht in Geographie, Naturkunde und Geschichte, mit dem Selbstbewußtseyn

ein erweitertes Weltbewußtseyn verbindet, wie die Mathematik zur Sonderung, Vergleichung, Anordnung der mannigfaltigen Vorstellungen anleitet, der Religionsunterricht zum Selbst- und Weltbewußtseyn das Gottesbewußtseyn bildet, wie dann der Unterricht in Künsten das Gefühl bildet, die Sittenlehre auf den Willen wirkt, die Unterweisung im Turnen der körperlichen Erziehung dient u. dgl. Da nun aber, wenn irgend Ordnung in der Darstellung und bestimmte Nachweisung der Grundaufgaben der Erziehung stattfinden soll, die Erziehungslehre mindestens nach den Hauptfunctionen oder den Haupterscheinungsformen menschlicher Thätigkeit eingetheilt werden müßte, so würde z. B. die Naturkunde und Geschichte auch bei der Gefühlsbildung, die Geschichte auch bei der Willensbildung, andererseits die Sittenlehre auch bei der Bildung des Denkens, der Turnunterricht ebenfalls als ein Mittel zur Willensbildung besprochen werden müssen u. s. w. und dadurch würde vielfache Wiederholung und große Verwirrung in der Darstellung entstehen. Dazu kommt, daß Sprachunterricht, Unterricht in der Geographie u. s. w., doch in ganz anderem Sinn Erziehungsmittel sind, als z. B. das Turnen. Dies ist reines Mittel für die körperliche Bildung; jene Unterrichtsgegenstände aber haben zugleich einen Werth an sich und sollen nicht weggeworfen werden, wenn sie ihre Dienste für Ausbildung des Geistes gethan; vielmehr ist der durch sie gewonnene Reichthum von Kenntnissen dem Zöglinge im Leben fortwährend nöthig. Weder die gehörige systematische Uebersicht dieser Unterrichtsgegenstände, welche, nach den verschiedenen Alters- und Bildungsstufen modificirt, dem Zöglinge angeeignet werden müssen, noch eine übersichtliche Darstellung des Organismus der äußeren Schulanstalten kann gegeben werden, wenn die Unterrichtslehre im angedeuteten Sinne in die Erziehungslehre völlig aufgeht. — Und in der That liegt andererseits der Unterschied zwischen Erziehung und Unterricht mit hinlänglicher Bestimmtheit vor, um eine gesonderte wissenschaftliche Behandlung beider zu rechtfertigen, wie denn darauf schon der Umstand hindeutet, daß die Sprache jeden von beiden Begriffen mit einem eigenen

Worte bezeichnet. Die Erziehung ist vorzugsweise auf die innere Concentration der Kräfte des Individuums um den belebenden Mittelpunkt des in einem jeden sich aussprechenden göttlichen Gesetzes gerichtet, der Unterricht vorzugsweise auf Erschließung der Außenwelt; jene wirkt mehr auf Gefühl und Willen, dieser unmittelbar nur auf die Erkenntniß; von dem Erzieher muß daher vor Allem Tüchtigkeit der Gesinnung, von dem Lehrer umfangreiches, gediegenes und klares Wissen verlangt werden; die Erziehung ist vorzugsweise Sache des elterlichen Hauses, der Unterricht vorzugsweise Sache der Schule, und endlich ist der Unterricht keineswegs immer ein erziehender im strengen Sinne, indem er noch fortdauert wenn der Zögling bereits zur Mündigkeit herangereift ist, mithin die Erziehung im eigentlichen Sinne aufgehört hat. — Bei dem Allen hat das Dringen auf Einheit der Erziehungs- und Unterrichtslehre seine Berechtigung in der Thatsache, daß die sogenannten Erzieher sich häufig nur um einen mechanischen Unterricht bekümmern und die Erziehung ganz vernachlässigen. Ist aber dieser Verkehrtheit durch die Bemerkung vorgebeugt, daß der Unterricht zur Erziehung im weiteren Sinne gehöre, daß auch die Erziehung im engeren Sinne und der Unterricht in der innigsten Wechselbeziehung stehen, so wird man vernünftigerweise nichts dagegen einwenden können, wenn um der Klarheit und Uebersichtlichkeit der Darstellung willen Erziehungslehre im engeren Sinne und Unterrichtslehre getrennt werden. In der That ist die Ansicht, welche das gänzliche Aufgehen der Unterrichtslehre fordert, bis jetzt noch den thatsächlichen Beweis dafür schuldig geblieben, daß sie auf zweckmäßige Weise sich ausführen lasse. Rosenkranz' Pädagogik beweis't eher das Gegentheil, und Schleiermacher hat durch die Eintheilung der Pädagogik in einen allgemeinen und einen besondern Theil ungefähr dieselben Vortheile sich verschafft, welche man sonst durch die Eintheilung in Erziehungslehre im engeren Sinne und Unterrichtslehre erreicht.

Abgesehen von dem zu §. 12 über die Literatur der Erziehungslehre im weiteren Sinne Bemerkten, heben wir in

Bezug auf die Unterrichtslehre insbesondere hier folgende Worte hervor. In Rücksicht auf die allgemeinen Principien: J. J. Wagner, System des Unterrichts. Oder Encyklopädie und Methodologie des gesammten Schulstudiums. Aarau 1821; ferner auf den die Unterrichtslehre enthaltenden 2. Bd. v. Beneke's Werk, und auf Schleiermacher, welcher in dem „besonderen Theile" seiner Erziehungslehre mit Rücksicht auf die verschiedenen Perioden der Erziehung die Principien der Unterrichtsmethode und des Organismus der Schulanstalten entwickelt. Unmittelbarer auf die Praxis, insbesondere der Volksschule, beziehen sich: Diesterweg's so eben in der 4. Auflage erscheinender Wegweiser für deutsche Lehrer; Weiß, Erfahrungen und Rathschläge aus dem Leben eines Schulfreundes. 4 Bde. Halle 1843—1845; Curtman, Lehrbuch der speziellen Methodik und der Schulkunde. 5. Auflage des Schwarz-Curtman'schen Werkes. Heidelberg 1846; in derselben Richtung halten sich, jedoch in gedrängter Uebersicht nur auf die Grundzüge sich beschränkend: Denzel, die Volksschule. Eßlingen und Stuttgart 1817, und Sluymer, Lehrplan für Volksschulen. Königsberg 1847.

§. 67.

1. Von den Unterrichtsgegenständen.

Die mannigfaltigen Kenntnisse, welche der Schulunterricht den Zöglingen mitzutheilen bemüht seyn kann, lassen sich am bequemsten auf folgende Weise eintheilen:

I. Sie beziehen sich auf die äußere Umgebung des menschlichen Lebens und die äußeren Wirkungen, in welchen es sich entfaltet hat, und zwar berücksichtigt man in dieser doppelten Beziehung a) das durchaus Concrete, welches sich nur beschreibend und erzählend darstellen läßt: es entsteht Geographie und Geschichte; oder man faßt b) das wahrgenommene Concrete nach gemeinschaftlichen Eigenschaften in Gattungen zusammen, oder betrachtet es nach dem Causalitätsverhältniß: so

entsteht einerseits Naturgeschichte, andrerseits Physik nebst den verwandten Wissenschaften; oder man sieht endlich c) von dem Stoffe der wahrgenommenen Gegenstände ganz ab und hält sich blos an die formalen Beziehungen von Raumausdehnung und Zahl: es entsteht Geometrie (Formenlehre) und Arithmetik.

II. Der Unterricht bezieht sich auf die innere Welt, und zwar a) auf die nothwendige und allgemeine Form, in welcher das menschliche Denken zum Ausdrucke kommt: er beschäftigt sich mit der Sprachkunde; b) er hat die Beziehung des individuellen Bewußtseyns auf das Göttliche nachzuweisen, in der Religionslehre; c) er hat zu zeigen, wie alle Lebensäußerungen der Menschheit von jeher im Dienste göttlicher Gesetze standen und zu deren Offenbarung dienten, in der inneren Geschichte der Menschheit.

III. Der Unterricht bezieht sich auf die freie Ineinsbildung der äußeren und inneren Welt durch die vollkommen erschöpfende Darstellung der Idee in concreter Wirklichkeit, auf die Kunst.

Diese Unterrichtsgegenstände umfassen Alles, was in den Kreis des Schulunterrichtes gezogen werden kann, bezeichnen aber auch die Gebiete, für welche allen Zöglingen der Sinn geöffnet werden muß. Die Rücksicht auf den besondern Beruf, zu welchem ein Zögling Neigung verräth, kann den Lehrer nur dahin bestimmen, daß er dem Schüler nicht für alle Gegenstände des Unterrichts gleiches Interesse und gleiche Leistungen zumuthe; allgemeine Bekanntschaft mit ihnen aber ist für Jeden nöthig, indem nur durch sie die Communication vermittelt werden kann, vermöge deren der Einzelne von dem Leben, welches das Ganze durchdringt, als organisches Glied mitbelebt wird.

Vgl. Beneke, II, S. 54 ff. Körperliche Fertigkeiten, insofern sie in der Schule geübt werden können, haben stets nur Uebung der Kraft zum Zweck, der Stoff, an welchem, und die bestimmte Verrichtung, durch welche sie geübt worden, ist indifferent; von ihnen kann mithin nicht in der Unterrichts-

lehre, sondern nur in der Erziehungslehre im engeren Sinne die Rede seyn, vgl. §. 50 f.; würde einzelnen gymnastischen Kunststücken z. B. als solchen ein Werth beigemessen, so bewiese das eben, daß der pädagogische Gesichtspunkt verloren gegangen wäre, weßhalb Curtman, Bearbeitung von Schwarz, S. 183, Nr. 13, in diesem Sinne sich mit Recht gegen das Turnen erklärt, welches „in Seiltänzerei ausartet." Auch der Schreibunterricht macht nicht nöthig, daß die Reihe der Unterrichtsgegenstände um eine eigne Rubrik für technische Fertigkeiten vermehrt werde: das Schreiben, als die nothwendige Bedingung einer vollkommeneren Kenntniß und Handhabung der Sprache, kann hier unter den Begriff der Sprachkunde mit begriffen werden. Was endlich eigentliche philosophische Disciplinen angeht, wie Logik, Psychologie, Ethik u. s. w., so gehört ihre Behandlung nicht in den Schulunterricht, wo vielmehr die Gesetze des Denkens hauptsächlich im Sprachunterricht, die Gesetze, nach welchen das menschliche Handeln erfolgen soll, im Religions- und Geschichtsunterricht nachgewiesen werden müssen.

2. Von den Schülern und den Schulen.

§. 68.

Der Schüler im Kindesalter. Kleinkinderschulen. Elementarschulen.

Von den oben (§. 19—23) besprochenen natürlichen Bestimmungen der Individualität des Schülers kommen in Bezug auf die Schuleinrichtung das Alter und das Geschlecht in Betracht. Indem die Rücksicht auf das Geschlecht und die davon abhängige Frage, ob und in welcher Weise die Errichtung besonderer Mädchenschulen Bedürfniß sey, am bequemsten erst dann zur Sprache gebracht wird, wenn von den übrigen Schulanstalten die Rede gewesen seyn wird,

haben wir hier nur das Alter in Betracht zu nehmen. Der ersten Altersstufe, dem die ersten 7—8 Lebensjahre etwa umfassenden eigentlichen Kindesalter, ist es eigenthümlich, daß hier die Unterschiede von Geschlecht, Stand und Beruf für den Unterricht noch keinen Unterschied begründen: es kommt hier zuerst darauf an, die Allen gleichmäßig unentbehrlichen allgemeinsten Mittel zur Aneignung weiterer Bildung den Kindern mitzutheilen. Das Bedeutsamste dieser Mittel ist die Sprache. Sofern das Kind die Fertigkeit, zu sprechen, durch unbewußte Angewöhnung gewinnt, zeigt schon das Wort Muttersprache, wo jene Fertigkeit zu erwerben sey. Das elterliche Haus ist für das noch nicht fertig sprechende Kind die allein naturgemäße Bildungsstätte, die Eltern, insbesondere die Mutter, sind für das Kind, dessen Unerfahrenheit und Schwäche fortwährende Aufsicht und Unterstützung von Erwachsenen nöthig hat, welchen es völlig vertraut und welche seine Bedürfnisse ganz genau kennen, die allein naturgemäßen Erzieher. Kleinkinderschulen dürfen nur als Surrogate betrachtet werden, welche für Kinder aus Familien, worin entweder materielle Noth die Möglichkeit einer gehörigen Kinderpflege, oder der Leichtsinn äußerlichen Wohllebens das Interesse dafür aufgehoben hat, das unersetzliche Gut einer liebevollen und sorgfältigen häuslichen Erziehung einigermaßen ersetzen sollen; die Kleinkinderschulen durch Beförderung einer tüchtigen häuslichen Zucht wieder unnöthig zu machen, muß in dieser Beziehung als letzte pädagogische Aufgabe gelten. Sobald das Kind fertig sprechen gelernt hat, und nun lesen, schreiben, rechnen lernen soll, also etwa im siebenten Lebensjahre, ist es dagegen in der Ordnung, daß es einer Elementarschule anvertraut werde; denn der Unterricht in jenen Fertigkeiten erfordert bereits methodische Kenntnisse und Lehrgewandtheit, wie sie bei den Eltern nicht wohl vorausgesetzt werden können, von deren Mangel aber für das Kind später schwer zu beseitigende Nachtheile zu befürchten sind. Wie sehr übrigens

auch auf der andern Seite nothwendig ist, daß das Kind in dieser Zeit schon allmälig an Umgang mit andern sich gewöhne, so sehr ist zu wünschen, daß nicht die zu große Zahl der Elementarschüler dem Lehrer die für diese Altersstufe so unentbehrliche Rücksicht auf den Einzelnen unmöglich mache.

Obgleich die öffentlichen Schulen keineswegs blos Unterrichtsanstalten, sondern allerdings auch Erziehungsanstalten seyn sollen, so überwiegt doch in ihnen offenbar das didaktische Element über das pädagogische im engeren Sinne, dessen Pflege vielmehr dem elterlichen Hause vorzugsweise verbleibt; und dadurch ist es gerechtfertigt, daß man die Lehre von dem Organismus der Schulanstalten in die Unterrichtslehre aufnimmt. Vgl. §. 67.

Als den physischen Proceß, welcher die in diesem §. besprochene Periode abschließt, bezeichnet Schleiermacher, S. 356, das Wechseln der Zähne.

Abgesehen davon, daß keines Andern Liebe dem Kinde den Mangel des warmen und befruchtenden Hauches der heiligen Elternliebe ersetzen kann, sind die Kleinkinderanstalten gegen das elterliche Haus hauptsächlich dadurch im Nachtheil, daß dort den Kindern doch die unbefangene freie Beweglichkeit nicht gestattet werden kann, welche ihre Natur fordert, und durch welche die freiere Entwickelung ihrer Individualität möglich wird. Da, wo so viele Kinder beisammen sind, fordert die Rücksicht auf Ordnung und Ruhe, daß alle gewissen allgemeingültigen Regeln sich gleichmäßig unterwerfen. Es kommt dadurch in die Thätigkeit der Kleinen leicht etwas Maschinenmäßiges, und indem man die dadurch gestörte unbefangene Kindlichkeit durch künstliche Mittel zu befördern sucht, gewöhnt man sie nur zu leicht an Ziererei, Nasenweisheit und kecke Ostentation. Selbst das freie Spiel der Kinder muß bestimmten Regeln sich fügen, die mancher „Kindergärtner" so ausgespitzt hat, daß dadurch der Begriff des Spieles völlig aufgehoben wird.

Gegenüber dem modernen Enthusiasmus für die Kleinkinderschulen werden die Schattenseiten derselben etwas scharf

hervorgehoben von Raumer, Gesch. der Pädag. III, 1, S. 9—12; mit Recht wird hier zur Warnung übertriebener neueren pädagogischen Bestrebungen darauf aufmerksam gemacht, daß dem eigentlichen Begründer der neueren Pädagogik, Pestalozzi, „die Familienwohnstube so heilig war, daß er gegen den frühen Schulbesuch der Kinder sprach und den ersten Elementarunterricht den Müttern übergeben wollte." „Scheint es doch, fährt Raumer fort, als wenn die Kleinkinderschulen das Entgegengesetzte, statt der Wohnstuben nur Schulstuben wollten." Auch besonnene Beförderer der fraglichen Anstalten verkennen nicht, daß sie immer nur Surrogate einer tüchtigen häuslichen Erziehung seyn werden. So ist namentlich am Schlusse der „pädagogischen Bilder" u. s. w. von J. Fölsing und L. F. Lauckhard der relative Werth, wie die relative Unzulänglichkeit der Kleinkinderschule sehr gut angedeutet, wenn es heißt: „Die Kleinkinderschule verspricht uns für die Zukunft eine anders gewöhnte und besser erzogene Kindheit und Menschheit, freilich nur unter der Bedingung, daß sie das ist, was sie sein muß: eine Anstalt, in welcher der junge Mensch nach Körper, Geist und Gemüth gleichmäßig erfaßt und behandelt wird und frisch, frei und froh emporwächst und blüht, wie die Lilie auf dem Felde. Doch bin ich der festen Ueberzeugung, daß die beste Kleinkinderschule das wahre Leben des Hauses nicht zu ersetzen vermag. Die Familie ist ein heiliger Tempel der Erziehung. In ihr finden sich alle Bedingungen am umfassendsten und vollkommensten, welche sie zu ihrem Gedeihen bedarf. Aber Viele erkennen ihre heilige und schöne Aufgabe nicht, vernachlässigen ihre Kinder und gehen lieber geselligen Genüssen nach. Andere schieben die Pflicht der Kindererziehung von sich ab, weil sie allerdings zu sehr beschäftigt, aber auch zu dem Erziehungsgeschäft zu bequem oder auch zu unbeholfen sind. So werden die Kinder in den ersten Lebensjahren vernachlässigt und verkehrt, oder auch gar nicht erzogen, mit andern Worten: Die Kinderstube ist positiv in den Verfall gekommen. Gerade darum ist die Kleinkinderschule ein erfreuliches Zeichen

der Zeit; denn sie ist vielleicht das kräftigste Mittel, welches der Kinderstube endlich wieder zu Ehren und den verderblichen Einfluß des gemeinen Hauses auf die jungen Kinder neutralisiren helfen wird."

Obgleich die allgemeinsten Grundlagen aller Bildung, welche in der Elementarschule mitgetheilt werden sollen, Allen unentbehrlich sind, so zeigt sich doch auch hier der Einfluß der Umgebung, in welcher die Kinder aufgewachsen sind (vgl. §. 69); der Elementarunterricht für Kinder aus der Stadt und aus höheren Ständen wird umfassender und theilweise von anderer Form seyn, als der für Kinder vom Lande und aus den niederen Ständen. Während für die letzteren mit der Volksschule, als deren unterste Classe, eine Elementarclasse verbunden wird, lassen die Eltern aus höheren Ständen ihre Kinder in der Regel in Privatanstalten für den Besuch der höheren öffentlichen Lehranstalten vorbereiten.

§. 69.

Der Schüler in seiner Bestimmtheit durch Stand und Beruf.

Sobald die Schüler in die Knabenjahre eintreten, welche man etwa vom 8. oder 9. bis zum 14. oder 15. Lebensjahre rechnen kann, so machen sich bereits verschiedene Bedürfnisse derselben in Bezug auf den Unterricht geltend. Daß der Schüler in dieser Zeit bereits für einen bestimmten Beruf sich entschieden habe, kann zwar nicht als Regel angenommen werden, sein Beruf ist vielmehr noch der, in kindlichem Gehorsam im elterlichen Hause und den an dieses sich anschließenden Kreisen sich zu bewegen, aber eben darum steht er unter dem Einflusse des Standes und Berufes seiner Eltern, und es wird daher in dieser Lebensperiode in der Regel der Stand und die damit zusammenhängende Bildungssphäre der Eltern die Unterrichtssphäre bezeichnen, in welche der Schüler eintritt. Der wahre

Ständeunterschied beruht nun darauf, daß, wie in dem einzelnen Individuum Leib und Seele sich unterscheiden, so im ausgebildeten Leben der Menschheit die Menschen in zwei Hauptclassen sich theilen, deren eine vorzugsweise den Körper für mechanische Arbeit, die andere vorzugsweise den Geist für geistige Thätigkeit braucht. Nimmt man das Wort „Arbeit" im engeren Sinne und versteht man darunter eben die mechanische Bearbeitung eines körperlichen Stoffes, so kann man jene Classe den arbeitenden, diese den gelehrten Stand nennen. Beide Stände sind für das Gedeihen des Gesammtorganismus der Menschheit gleich unentbehrliche Glieder, und wie ihre beiderseitige Thätigkeit in der innigsten Wechselbeziehung stehen muß, so wird auch äußerlich die Verbindung zwischen dem arbeitenden und gelehrten Stande durch jene Berufszweige dargestellt, welche zwar mit mechanischer Arbeit beschäftigt sind, aber mit solcher, zu deren Betriebe es schon ausgebreiteterer Kenntnisse bedarf, wie dies bei den höheren, an die Kunst gränzenden, Gewerben und bei der Fabrikation der Fall ist, oder welche, auf dem Grunde solcher Kenntnisse, nur mit der Beaufsichtigung mechanischer Arbeit und mit dem Umsatze ihrer Producte es zu thun haben. Den strengen Gegensatz des arbeitenden und des gelehrten Standes stellt die Volksschule auf der einen und das Gymnasium auf der andern Seite dar, den Uebergang des einen Standes in den andern die Real- und die Gewerbschule. Sobald der Knabe in die Jahre des Jünglings hinübertritt, wird er einen bestimmten Beruf und diesem gemäß die Bildungsstätte sich wählen; es ist daher in der Ordnung, daß die genannten Unterrichtsanstalten in ihren oberen Classen, welche zur Bildung angehender Jünglinge bestimmt sind, in höherem Grade die Gestalt von Berufsschulen annehmen, und die gehörige Elasticität besitzen, um auch auf die einzelnen Berufszweige ihrer Zöglinge eine geeignete Rücksicht nehmen zu können.

Die im §. gegebene Eintheilung der Stände in einen arbeitenden und einen gelehrten geht von den Grundsätzen aus, welche Fichte in seinen Schriften über die Bestimmung des Gelehrten und über das Wesen des Gelehrten in Betreff des Ständeunterschiedes entwickelt. Wenn Schleiermacher (Pädagogik, S. 446 u. a. a. O.) die beiden Stände als den der Regierten oder Geleiteten und den der Regierenden oder Leitenden bezeichnet, so sagt dies der Sache nach dasselbe; denn ein Leitender wird nur der Gelehrte im Sinne Fichte's seyn können, d. h. derjenige, welcher durch philosophische und historische Studien eine wissenschaftliche Erkenntniß der in der Menschheit wirkenden Gesetze und Kräfte sich verschafft hat, und andererseits werden wir wahre, lebendige Gelehrsamkeit nur da anerkennen, wo man, um mit Fichte (Best. d. Gel. 4. Vorlesung) zu reden, als die wahre Bestimmung des Gelehrten betrachtet „die oberste Aufsicht über den wirklichen Fortgang des Menschengeschlechts im Allgemeinen, und die stete Beförderung dieses Fortgangs." Da übrigens das Wort „Arbeit" einmal durch den Sprachgebrauch die speciellere Bedeutung der Behandlung eines physischen Stoffes durch physische Kraft erhalten hat, so scheint die im §. gewählte Ausdrucksweise, als die minder mißverständliche, der Schleiermacher'schen vorzuziehen zu seyn.

Was Fichte a. a. O. in der 3. Vorlesung „über die Verschiedenheit der Stände in der Gesellschaft" gesagt hat, das faßt er in der 4. in folgenden Sätzen zusammen: „Im Menschen sind mancherlei Triebe und Anlagen, und es ist die Bestimmung jedes Einzelnen, alle seine Anlagen, so weit er nur irgend kann, auszubilden. Unter andern ist in ihm der Trieb zur Gesellschaft; diese bietet ihm eine neue besondere Bildung dar, — die für die Gesellschaft — und eine ungemeine Leichtigkeit der Bildung überhaupt. Es ist dem Menschen darüber nichts vorgeschrieben — ob er alle seine Anlagen insgesammt unmittelbar an der Natur [d. h. durch selbstständige und gleichmäßige Beobachtung und Behandlung der ihn umgebenden Welt], oder mittelbar durch die Gesellschaft

[d. h. durch Aufnahme der Beobachtungen, Urtheile und Einwirkungen Anderer] ausbilden wolle. Das erstere ist schwer, und bringt die Gesellschaft nicht weiter; daher erwählt mit Recht jedes Individuum in der Gesellschaft sich seinen bestimmten Zweig von der allgemeinen Ausbildung, überläßt die übrigen den Mitgliedern der Gesellschaft und erwartet, daß sie an dem Vortheil ihrer Bildung ihn werden Antheil nehmen lassen, so wie er an der seinigen sie Antheil nehmen läßt; und das ist der Ursprung und der Rechtsgrund der Verschiedenheit der Stände in der Gesellschaft." Wird der Ständeunterschied auf diese Weise begründet, so erscheint nur sein Entstehen und Fortbestehen im Allgemeinen als unausbleibliche Folge eines im Organismus der Menschheit mit Nothwendigkeit waltenden Gesetzes; ob dagegen der Einzelne in diesen oder jenen Stand eintreten will, das hängt von des Einzelnen freier Entschließung ab. Die verschiedenen Stände in diesem Sinne sind gleich nothwendige, freie Glieder im Organismus der Menschheit, und nicht bietet der eine für den andern etwa nur die gezwungenen leidenden Werkzeuge dar; ein jeder Stand hat, wie seine eigenthümlichen Pflichten, so auch seine eigenthümlichen Rechte und Genüsse, und nur der kann die Aufhebung dieses Ständeunterschiedes wünschen, der die Menschheit aus einem lebendig gegliederten Organismus in eine, aus einander völlig gleichen Exemplaren bestehende, todte, gleichförmige Masse verwandeln will.

Obgleich der Eintritt in den Kreis eines bestimmten Standes oder Berufes Folge der freien Entschließung des zur Mündigkeit gelangten Individuums seyn soll, und die Gesellschaft gegen ihre Glieder die Verpflichtung hat, jenen Entschluß und seine Ausführung dem Einzelnen möglich zu machen; so ist es doch unvermeidlich, daß die Unmündigen unter dem Einflusse des Standes ihrer Eltern heranwachsen, und daß dieser Stand auch auf die Wahl der Schule einwirkt, welcher ein Kind anvertraut wird. Wollte man die Jugend diesem Einflusse ganz entziehen, und in gemeinsamen Schulen für Kinder aus allen Ständen beobachten, zu welchem Stande und

Berufe dieses, oder jenes hinneige, so würden sie nicht blos überhaupt der großen Vortheile verlustig gehen, welche das Leben in der Familie ihnen bietet, sondern es würde gerade der besondere Zweck dabei nicht erreicht werden, indem nur innerhalb des Familienlebens die Individualität zu jener unbefangenen Entwicklung gelangt, welche zu einer richtigen und wahrhaft freien Wahl des Standes und Berufes befähigt.

In der Reihe der verschiedenen Lehranstalten ist die Universität deshalb oben nicht genannt, weil wir hier den Unterricht immer unter den Begriff der Erziehung im weiteren Sinne stellen, auf der Universität aber die Mündigkeit der Lernenden bereits soweit gediehen ist, daß hier das pädagogische Element hinter dem didaktischen im engeren Sinne völlig zurücktritt. Auch von Kunstschulen reden wir nicht; die künstlerische Thätigkeit hängt so sehr von besonderer Begabung ab, daß man nicht einmal die unumgängliche Nothwendigkeit größerer Anstalten zu ihrer Ausbildung wird behaupten können, jedenfalls aber diese Anstalten immer nur einzelnen Talenten zu öffnen seyn würden, während wir hier nur von dem für Alle, oder doch für alle Zöglinge aus einem bestimmten Stande allgemein Gültigen zu reden haben.

§. 70.

Die Volksschule.

Die für den arbeitenden Stand im strengsten Sinne, d. h. für den Betrieb des Landbaues und der einfacheren Gewerbe zu bildenden Schüler werden in der Volksschule unterrichtet. Sie haben nicht die Bestimmung, in ausgebreiteter Uebersicht über Vergangenes und Zukünftiges die jeweilige Aufgabe der Menschheit zu erkennen und auf deren Verwirklichung mit wissenschaftlich klarer Einsicht in Zweck und Mittel hinzuwirken; vielmehr sollen sie in engerem Kreise durch Bearbeitung materieller Stoffe zunächst für Erhaltung des leiblichen Lebens der Menschen sorgen. Daher ist ihre Schulzeit beschränkter —

sie endet mit der Confirmation — und es wird nicht von ihnen verlangt, daß sie es in allen oben (§. 67) aufgeführten Unterrichtsgegenständen zu ausgebreiteteren Kenntnissen, oder gar zu einer eigentlich wissenschaftlichen Auffassung bringen; sondern der Unterricht muß sich auf das Allgemeinste jener Unterrichtsgegenstände beschränken, und es genügt, wenn die Schüler zu einer klaren Einsicht in ihren besonderen Beruf und in dem ihm unmittelbar Dienenden zur Fertigkeit gelangen. Vor Allem ist ihnen das auf unserer jetzigen Bildungsstufe unentbehrliche allgemeine Mittel des Verkehrs mitzutheilen: sie müssen lernen, in der Schrift niedergelegte Gedanken Anderer zu verstehen und die eignen Gedanken in der Schrift bestimmt, klar und wohlgeordnet auszudrücken. Rechnen und Messen ferner leistet ihnen nicht blos in ihrem künftigen Berufe höchst wesentliche Dienste, sondern es dient auch durch die Anleitung, das Besondere unter das Allgemeine zu subsummiren und das Allgemeine in das Besondere aufzulösen, der Verstandesbildung überhaupt. Der Unterricht in der Naturkunde muß, in unmittelbarem Anschlusse an die sinnliche Wahrnehmung, die in der Natur waltenden Gesetze kennen, die in der Umgebung des Zöglinges vorkommenden Naturerzeugnisse beobachten, vergleichen, unterscheiden lehren, zugleich aber auch nicht versäumen, durch das Bekannte Unbekanntes erklärend, dem geweckten Sinne einen Blick in die Wunder fremder Länder zu gestatten. Aehnlich ist der geographische Unterricht zu behandeln. Durch geschichtliche Darstellung der Entstehung und Verbreitung des Christenthums überhaupt, wie der besonderen Confession, welcher der Zögling angehört, muß diesem das Wesen der religiösen, durch Darstellung der neuesten vaterländischen Geschichte die Eigenthümlichkeit der politischen Gemeinschaft, welcher er angehört, erläutert werden. Vorzüglich aber müssen durch den religiösen Unterricht die Hauptwahrheiten des Christenthums, gegründet auf Stellen der heiligen Schrift, eindringlich und behältlich gemacht durch geistliche Lieder, be-

lebt durch stete Beziehung auf die Verhältnisse des Lebens, dem Zöglinge zu klarem Bewußtseyn gebracht werden. Nicht vielerlei ist in der Volksschule zu lehren, sondern auf die Gründlichkeit und Lebendigkeit der Aneignung des sparsamer gebotenen Lehrstoffes kommt es an, und auch den Zöglingen der Volksschule gegenüber muß das Hauptbestreben des Erziehers stets darauf gerichtet seyn, sie zu geistiger Lebendigkeit und Selbstständigkeit zu erwecken, das göttliche Gesetz in einem jeden zu wirksamem Bewußtseyn zu bringen, sie zu überzeugen, daß auch sie in ihrem Berufe für das Heil der ganzen Menschheit wirken und an deren reichem Leben Antheil nehmen sollen und können, und sie zu belehren, wie sie zum Gedeihen des Ganzen als freie Glieder im Organismus der Menschheit zu wirken haben. Und wenn auch namentlich die Unterrichtsgegenstände, welche auf die innere Welt sich beziehen, bei der kürzeren Dauer des Unterrichts, nicht so behandelt werden können, daß die Zöglinge der Volksschule zu eigentlicher wissenschaftlicher Aneignung derselben hingeführt werden; so muß doch auch in ihnen der Lehrer die Ueberzeugung zu begründen wissen, daß das Wort nicht ein leerer Schall, sondern das bedeutsame Abbild des Gedankens sey; auch sie müssen theils durch die ganze Art und Weise des Unterrichts, theils durch den Geschichts- und Religionsunterricht insbesondere dahin geführt werden, daß sie sich selbst und alle ihre Handlungen stets in Beziehung setzen zu dem Göttlichen, und im Leben der Menschheit nicht ein zufälliges Treiben sehen, sondern das göttliche Walten ahnen, welches hier leitend und fördernd eingreift, so wie endlich der Unterricht im Gesange und zweckmäßige Benutzung der Erzeugnisse der Poesie und bildenden Kunst dazu dienen muß, den zarten Sinn für das Schöne in den Zöglingen zu erwecken und zu bilden. Nach diesem Allen wird in der Volksschule bei der Beschränktheit des Lehrstoffes das erziehende Element im engeren Sinne und insbesondere die religiöse Bildung in den Vordergrund treten. Der

Unterschied von ländlichen und städtischen Volksschulen begründet nur unwesentliche, namentlich auf die äußere Einrichtung sich beziehende Modificationen.

Daß die Zöglinge der Volksschule mit der Confirmation aus derselben scheiden, ist hergebracht und es ist dies ein gutes Herkommen, denn wenn nicht die Confirmation selbst bis zur Ungebühr verfrüht wird, so genügt die Zeit bis zu ihr, um den Schülern die für ihren Beruf nöthigen Kenntnisse beizubringen, zu deren Erhaltung, Erweiterung und Vertiefung dann — parallel mit der Katechismuslehre — Sonntagsschulen, oder besser (vgl. Soldan, a. a. O. S. 365—373) Abendschulen dienen können und sollten.

Als Grundsätze, wonach zu beurtheilen sey, was in die Volksbildung gehört, stellt Schleiermacher (a. a. O. S. 382) sehr gut folgende auf: „Alle Kenntnisse, die wir mittheilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, sind nur etwas wirkliches gewordenes wenn sie im gemeinsamen Leben ein wirksames bleiben. Was aber am Endpunkt der Erziehung aufhört Einfluß zu üben, und nur in der Periode der Erziehung, insofern diese nur ein Mittel ist zu dem weiteren Leben, seine Geltung hat, das ist nicht ein wirklich erreichtes; es ist dann in Beziehung auf das ganze Leben nur ein Schein." Nur die im §. angedeuteten Kenntnisse haben zu dem Leben des Zöglinges der Volksschule fortwährende Beziehung, nur sie können daher in der Volksschule zu wahrer Lebendigkeit gebracht werden. Von ähnlichen Grundsätzen ausgehend hat Weiß (a. a. O. 4. Bd. S. 1—79) „Vorschläge zur Beschränkung des Unterrichts in den Volksschulen auf das Nothwendigste" gemacht und als Nothwendigstes eben die oben angedeuteten Kenntnisse bezeichnet. Auch die von Sluymer a. a. O. S. 12 ff. angeführte „Bestimmung des k. Provinzial-Schul-Collegiums zu Königsberg über das Lehrziel der einklassigen (auch wohl zweiklassigen) Landschule stimmt damit überein; nur möchten wir hier unter den Unterrichtsgegenständen, wenigstens unter den in den besseren Schulen zu be-

handelnden, auch die Formenlehre aufgezählt sehen, denn gewiß hat Schleiermacher Recht, wenn er (a. a. O. S. 397) darüber klagt, daß in der Volksbildung das Messen hinter das Rechnen zurückgesetzt werde, und in dieser Beziehung weiter bemerkt: „Es ist durchaus kein Grund das Messen hintanzusetzen. Im Leben giebt es kein Verhältniß wo das Messen nicht eben so nothwendig wäre, wie das Zählen. Ein Landmann z. B. der nicht im Stande ist einen Grundriß zu gebrauchen und die Principien des Abschäzens zu erkennen, ist eben so übel berathen wie derjenige der das Zählen nicht bis zu einem gewissen Grade erlernt hat. Noch mehr zeigt sich dies bei den Gewerben, wo schon ein gewisser Mechanismus vorkommt. Wir müssen es als einen Mangel, als eine Einseitigkeit bezeichnen, wenn in der Volksschule dieser Gegenstand keinen Raum findet. Eine gemeinsame Quelle aller solcher Mängel ist wol die unvollkommene Methode. Kommt man ins Gedränge wegen der Menge der Gegenstände und der Zeit innerhalb der sie absolvirt seyn müssen; so opfert man das was weiter ab zu liegen scheint, dem näheren auf; und so mußte auch das geometrische dem arithmetischen weichen."

Im Großherzogthum Hessen sind nach dem Edicte vom 6. Juni 1832 die Gegenstände, die in den Volksschulen gelehrt werden sollen, geschieden in unbedingt und bedingtnothwendige (Linde, a. a. O. S. 14). „Die erstern sind, nebst der Ausbildung der geistigen und körperlichen Kräfte überhaupt: Religionslehre mit Einschluß der Sittenlehre, der biblischen und der Religionsgeschichte, Lesen, Schreiben und Rechnen, Unterricht in der Muttersprache und im Gesange. Zu den bedingt nothwendigen gehören: Erdkunde, Vaterlandsgeschichte, Naturlehre, Naturgeschichte und Formenlehre. In etwas weiterem Hintergrunde steht der Unterricht in der Musik, im Zeichnen und in der Landwirthschaftslehre." Aus diesem „etwas weiteren Hintergrunde" sind die Landwirthschaftslehre und die Musik, sofern diese außer dem Gesangunterrichte noch etwas besonderes seyn soll, bei uns wohl nie hervorgetreten, werden es hoffentlich auch in Zukunft nicht.

§. 71.

Die Realschule und die höhere Gewerbschule.

Die Realschule nimmt Zöglinge auf, welche für Geschäfte und Gewerbe vorbereitet werden sollen, „die sich entweder der wissenschaftlichen Technik und schönen Kunst annähern, oder zur Fabrikation mit Maschinen aufgestiegen sind.“ Zu sachgemäßem Betriebe solcher Geschäfte ist ein höherer Grad von naturwissenschaftlichen, mathematischen und sprachlichen Kenntnissen erforderlich, als die Volksschule ihn darbieten kann. Es erhält daher in der Realschule namentlich der Unterricht in der Naturkunde und Mathematik, daneben aber auch der geographische und historische sammt der Uebung im Gebrauche der Muttersprache eine weit größere Ausdehnung, als in der Volksschule, und der Unterricht in einer neueren Sprache tritt als neuer Unterrichtsgegenstand hinzu. Wo die Realschule, wie es in der Regel der Fall seyn sollte, auf Fortführung der von ihr angefangenen Bildung durch eine höhere Gewerbschule rechnen kann, da kann sie ihre Schüler um die Zeit der Confirmation entlassen; im entgegengesetzten Falle hat sie in einer oberen Abtheilung älteren Schülern, so gut und vollständig als möglich, die Kenntnisse darzubieten, deren Mittheilung sonst die Gewerbschule zu dienen hat. In die höhere Gewerbschule (polytechnische Schule) treten nur Schüler ein, welche die Zeit der Confirmation bereits zurückgelegt und damit Selbstständigkeit genug gewonnen haben, um, wenn nicht für ein besonderes Berufsgeschäft, so doch für einen bestimmten Berufszweig sich zu entscheiden. Im Unterschiede von Volks- und Realschule will die Gewerbschule nicht sowohl zu eigenhändigem Betreiben mechanischer Gewerbe vorbereiten, als zu der auf gründlicheren und ausgebreiteteren Kenntnissen beruhenden Leitung und Ueberwachung von Geschäften, welche es mit der Erwerbung, Benutzung und Bear-

beitung eines materiellen Stoffes zu thun haben. Sie nimmt also entweder die Schüler auf, welche die Realschule entlassen hat, oder überhaupt Jünglinge, welche eine wissenschaftliche Bildung bedürfen, um in der angedeuteten Weise sich der industriellen Thätigkeit zu widmen, oder den akademisch-technischen Studien, zur Vorbereitung auf den höheren Staatsdienst, oder um unmittelbar in minder wichtige Abtheilungen des Finanz- und technischen Staatsfaches einzutreten. Hierfür ist eine umfassendere, tiefer eingehende und zusammenhängendere Behandlung der auch in der Realschule vorzugsweise zu berücksichtigenden Lehrgegenstände nöthig: insbesondere erhält der Unterricht in der Naturkunde jetzt eine strenger systematische Form, die geographischen Kenntnisse werden minder fragmentarisch mitgetheilt, bei dem historischen Unterrichte wird mehr der pragmatische Zusammenhang aufgesucht, und es ist der neueren Zeit, so wie der Geschichte der Entdeckungen und Erfindungen besondere Aufmerksamkeit zu widmen, auch kann der Unterricht in einer weiteren neueren Sprache hinzutreten. In Absicht auf den Umfang dieser Unterrichtsgegenstände steht die Gewerbschule der gelehrten Schule gleich; was aber die Art der Behandlung angeht, so herrscht dort das empirische, hier das spekulative Denkverfahren (vgl. §. 43) vor, dort überwiegt die Rücksicht auf die äußere Thatsache und die einzelne Erkenntniß, hier die auf den inneren Grund und den Zusammenhang des Ganzen. Kann daher auch die Methode in der Gewerbschule keine wissenschaftliche im vollsten Sinne seyn, so darf sie doch nicht in ein realistisches Verfahren im schlechten Sinne ausarten (vgl. §. 5). Eine ausgebreitetere Bekanntschaft mit dem Reichthume von geistigem Leben, welchen die Menschheit im Laufe ihrer Entwicklung entfaltet hat, wird in den gesellschaftlichen Kreisen, und in dem Berufsgebiete, worin die Zöglinge der Gewerbschule später wirken sollen, erfordert. Sie müssen daher mit der Geschichte der vaterländischen Literatur und mit den neueren classischen Erzeugnissen

derselben, so wie mit denjenigen der fremden Sprachen, worin sie unterrichtet werden, bekannt gemacht, und der Sinn für vollendeten sprachlichen Ausdruck und dichterische Schönheit muß ihnen geweckt werden. Auch Bekanntschaft mit dem classischen Alterthum, auf welchem unsere gesammte höhere Bildung ruht, wäre sehr wünschenswerth. Zur Erwerbung derselben sind aber einige wöchentliche Stunden, welche die Gewerbschule etwa mit Unterricht im Lateinischen zubringt, ein so unzulängliches Mittel, daß man in diesen Schulen besser auf den unmittelbaren Unterricht in den alten Sprachen ganz verzichtete. Sehr heilsam wäre es, wenn alle Zöglinge der Gewerbschule bis zu ihrem Eintritte in dieselbe, Gymnasialunterricht genossen hätten; da dies aber in der Wirklichkeit als Regel durchaus nicht angenommen werden kann, so ist um so entschiedener darauf zu dringen, daß wenigstens die Lehrer der Gewerbschule im Besitze einer classischen Bildung seyen, indem sonst aus diesen Anstalten eine auf Beschränktheit ruhende schroffe Einseitigkeit hervorgeht, welche unbekannt mit der Größe der Vorzeit und den Lehren der Geschichte, in blindem Vertrauen nur modernen Theorieen und den Lehren des Tages sich hingiebt, und mit der abstracten mathematischen Consequenz den Reichthum des concreten Lebens beurtheilen und bannen will. Endlich ist das Bestreben, durch eine höhere Gewerbschule oder polytechnische Schule für die oben bezeichneten Berufszweige die akademische Bildung ganz zu ersetzen, abgesehen von andern Gründen, schon um deswillen zu verwerfen, weil dadurch nicht nur der Begriff der universitas literarum mit allen heilsamen Folgen seiner Verwirklichung aufgehoben würde, sondern auch der Einseitigkeit, welche, wie die Gewerbschulen factisch sind und unter dem unabweisbaren Einflusse äußerer Verhältnisse wohl auch bleiben werden, vielfach aus ihnen hervorgehen muß, alle Gelegenheit genommen würde, zu dem Besitze größerer Umsicht und vielseitigerer Bildung sich zu erheben.

Vgl. v. Linde a. a. O. S. 151 — 242. Schacht, über Zweck und Einrichtung der höheren Gewerbschule des Großherzogthums Hessen und der damit verbundenen Realschule zu Darmstadt, Darmstadt 1843. Wie Real- und Gewerbschule, unterstützt von dem Zeitbedürfnisse, sich allmälig das Recht selbstständiger Existenz neben dem Gymnasium erkämpft haben, darüber vgl. oben §. 5, Anm.

Die Forderung, daß, ungefähr in derselben Zeit, der Realschüler so viel mehr lernen soll, als der Zögling der Volksschule, wird dann nicht mehr unbillig erscheinen, wenn man bedenkt, wie den Landkindern gegenüber die städtische Umgebung dem Zöglinge der Realschule ein weit vielseitigeres Interesse, dadurch gesteigerte Auffassungskraft und die Möglichkeit giebt, Kenntnisse sich lebendig anzueignen, welche man in den Zöglingen der Landschule vergeblich wahrhaft zu beleben suchen würde. Auch im Vergleiche mit dem Zöglinge der städtischen Volksschule ist der, in der Regel wohlstehenderen Familien mit ausgebreiteterem Geschäftskreise angehörende Realschüler durch seine häusliche Umgebung, in der angedeuteten Weise begünstigt, abgesehen davon, daß er mehr Zeit zum Lernen hat, als die Zöglinge der Volksschule, deren Verhältnisse zu viele Dienstleistungen im häuslichen Leben gebieterisch von ihnen fordern. Man vergleiche, was aus denselben Gründen, bei gleicher Befähigung und ohne übertriebene Anstrengungen, der 15jährige Schüler eines Gymnasiums leistet mit dem, was man einem gleichalterigen Zöglinge der Volksschule zumuthen kann.

Ueber den Unterschied des Unterrichts „der mittleren Bildungsstufe," mit welchem Ausdrucke er die Bildung der Real- und Gewerbschule bezeichnet, bemerkt Schleiermacher a. a. O. S. 465 :„ Alle Unterrichtsgegenstände der mittleren Bildungsstufe sollen sich extensiv gar nicht, intensiv nur dadurch von der Wissenschaft unterscheiden, daß es ihnen an der wissenschaftlichen Begründung und Behandlung fehlt."

Daß viele Gönner der Gewerbschulen die völlige Trennung des höheren Unterrichtes in den technischen Fächern von der Universität predigen, hat seinen Grund in dem Mißtrauen vieler

Praktiker gegen die Universität, welche man in den von den Gymnasien mitgebrachten unpraktischen Idealismus noch allzusehr verrannt glaubt. Es ist dies nur eine besondere Aeußerung der noch keineswegs überwundenen Spaltung zwischen Wissenschaft und Leben, wonach — jeder im Gefühle der alleinigen Berechtigung seiner Richtung — der Praktiker dem Theoretiker den Vorwurf hohler Speculation macht, und dieser auf die Thätigkeit jenes als auf rohe Handlangerarbeit herabsieht. Je mehr auch unsere Zeit noch an jener Spaltung krankt, desto mehr ist jedes Mittel wahrzunehmen, welches zur Ausgleichung des Zwiespaltes beitragen kann; das vollkommenste Mittel hierzu bietet die Universität, welche als „Sammtschule" mit der Lehre der allgemeinen Principien aller Wissenschaft den Unterricht in den einzelnen, auf wissenschaftlichen Grundsätzen ruhenden, Fächer verbindet und ihren Angehörigen zum Bewußtseyn bringt, daß sie Glieder Eines Organismus sind und nur in gegenseitiger Anerkennung und Unterstützung Großes zu wirken vermögen. Bedenkt man weiter, daß die Universitäten, in bereitwilliger Anerkennung des Zeitbedürfnisses, um Förderung der naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächer neuerdings sich besonders bemüht haben, daß man diese Fächer den Universitäten, wenn man deren Begriff nicht aufheben will, unmöglich ganz entziehen kann, daß also die Behandlung derselben in besonderen polytechnischen Schulen nur doppelte Kosten verursachen würde: so wird man die Forderung vollkommen gerechtfertigt finden: die höhere Ausbildung auch in den technischen Fächern, zumal denjenigen, welche in den Organismus der das gesellschaftliche Leben leitenden Thätigkeit eingreifen, ist der Universität zu überlassen; auf diese hat, parallel mit den höheren Classen des Gymnasiums, die höhere Gewerbschule vorzubereiten. Den für den Handelsstand und die Landwirthschaft bestimmten Zöglingen wird man den Besuch der Universität nicht zumuthen; denn einerseits ist ihre Thätigkeit nur darauf gerichtet, den zur Erhaltung und Erhöhung des menschlichen Lebens erforderlichen Stoff zu erzeugen und um-

zusetzen, nicht auf die Leitung des gesellschaftlichen Lebens selbst; andererseits setzt eine fruchtbare Unterweisung gerade in jenen Zweigen voraus, daß ihr die lebendige Uebung so beständig zur Seite geht, wie es nur unter besonderer Begünstigung durch die Oertlichkeit möglich ist; ja es ist zweifelhaft, ob nicht für die genannten Berufskreise besser, als durch besondere Handels- und Landwirthschaftsschulen, die Zöglinge dann vorbereitet seyn werden, wenn sie mit den gehörigen allgemeinen Kenntnissen aus Real- oder Gewerbschule unmittelbar in die Lehre tüchtiger Praktiker übergehen. Aehnliches gilt auch von denjenigen Zöglingen der höheren Gewerbschule, deren besonderer Beruf im allgemeinen wissenschaftliche Ausbildung nicht erfordert, oder deren Verhältnisse den Besuch der Universität ihnen nicht erlauben; auch sie dürften besser berathen seyn, wenn einzelne tüchtige Praktiker es übernähmen, sie in ihre Berufsthätigkeit einzuführen, als wenn etwa ein abschließender Cursus in der Gewerbschule selbst eingerichtet würde, um ihnen, zur Einführung in ihren speciellen Beruf, einen Theil von dem mitzutheilen, was sonst auf der Universität gelehrt wird. Bei dem Geschrei nach besonderen polytechnischen Schulen kann man übrigens das Gefühl der Schande nicht unterdrücken, welche darin liegt, daß wir in dem Fache, in welchem das gesammte Ausland von uns lernen kann, und, wie Cousin bewiesen hat, auch gerne lernt, daß wir auch im Fache der Schulorganisation und insbesondere des höheren Unterrichtswesens Affen der Fremden werden und bewährte Einrichtungen, die mit Recht der Stolz unserer Nation seyn könnten, gegen die unvollkommneren des Auslandes vertauschen wollen.

§. 72.

Das Gymnasium.

Dem Gymnasium liegt eigentlich die Vorbereitung auf diejenigen Fächer ob, deren Aufgabe die unmittelbare Einwirkung auf das geistige Leben der Menschheit ist und von welchen

deßhalb die Erkenntniß der Gesetze dieses Lebens verlangt werden muß. Diese Gesetze auf rein speculativem Wege zu erforschen, dazu ist in der Gymnasialbildung noch nicht Zeit, noch Ort; dagegen bietet die Sprache, welche die Thätigkeit des denkenden Geistes in concreter fester Form für Ohr und Auge zur Beobachtung darbietet, zur Förderung jener Erkenntniß das wirksamste Mittel dar, und zwar können die neueren Sprachen in Bezug auf diesen pädagogischen Nutzen die alten unmöglich ersetzen. Jene nämlich sind theils durch Völkervermischung in ihrer organischen Entwickelung gestört, theils noch in fortwährender Entwicklung begriffen, und daher geht ihnen die Abgeschlossenheit, die Gediegenheit, die innere Abrundung und reiche Gliederung der alten Sprachen ab. Aehnliches gilt von dem modernen Leben im Verhältnisse zum antiken. Das classische Alterthum zeigt uns die menschliche Bildung auf jener Höhe der Vollendung, welche außerhalb der Herrschaft des christlichen Princips der natürlichen Kraft eines Volkes überhaupt erreichbar war, und wie wir sie innerhalb des Christenthums noch nicht wieder erreicht haben. Wir studiren also das classische Alterthum, damit es in Absicht auf Vielseitigkeit und Vollendung menschlicher Bildung uns ein Vorbild werde, nicht als ob wir es geradezu nachzuahmen hätten, sondern damit wir innerhalb des Christenthums eine gleiche Vollendung erreichen, wie es sie außerhalb desselben erreicht hat. Dazu kommt, daß zur Förderung der Entwicklung der Menschheit nur allein derjenige mit Umsicht und mit bleibendem Erfolge wirken kann, welcher ihren seitherigen Entwicklungsgang kennt. In diesen aber greift das griechische und römische Alterthum sowohl bei seinem ersten Auftreten, als bei seiner Erneuerung zur Zeit der Reformation so bedeutsam ein, es ist durch diese Wiedergeburt ein so nothwendiges und wesentliches Element der modernen Bildung geworden, daß ohne Bekanntschaft mit ihm weder der Gang der Weltgeschichte überhaupt, noch insbesondere die Aufgabe der

Gegenwart begriffen, mithin auch zur Lösung dieser Aufgabe nicht mit der gehörigen Umsicht, Einsicht und Nachhaltigkeit gewirkt werden kann. Aus diesen Gründen muß der Unterricht in den alten Sprachen fortwährend der Mittelpunkt der Gymnasialbildung bleiben, auch die gediegenste und geschickteste Behandlung der Realien kann die classischen Studien dem Gymnasium nicht ersetzen, und es ist eine große Verkennung des wahren Sachverhaltes, wenn man neuerdings die Naturwissenschaften „die Humaniora der neueren Zeit" genannt hat. — Das Gebiet der alten Sprachen nun ist so umfassend, daß zu ihren Anfängen die Schüler sofort hinzuführen sind, sobald sie eine gründliche Elementarbildung sich angeeignet und die gehörige Sicherheit im Verständnisse und Gebrauche der Muttersprache erlangt haben, damit sie einen auf der Stufe unmittelbarer Anschauung und vorherrschender Empfänglichkeit gewonnenen Sprachstoff zur Stufe vorherrschender Reflexion und Productivität bereits mit herüberbringen, und dann die in ihm waltenden allgemeinen Sprachgesetze unter Leitung des Lehrers können erkennen lernen. Im Zusammenhange mit dem Hauptgegenstande der Gymnasialbildung ist nun auch bei dem Unterrichte in der Literatur, Geschichte und Geographie, anders wie in der Gewerbschule, dem Alterthum vorzugsweise Aufmerksamkeit zuzuwenden, und vorzüglich dahin zu wirken, daß „die Geschichte des Menschengeschlechtes in ihrem Verlauf als ein Ganzes zusammengeschaut werde." Daneben ist aber auch in Bezug auf die Realien, insbesondere die Mathematik und die Naturwissenschaften, dem Gymnasium ein umfassenderer und gründlicherer Unterricht, als er häufig sich noch vorfindet, dringend nöthig, und zwar wird hier die Anstellung tüchtiger Lehrer und die Anwendung einer richtigen Methode mehr wirken, als die Vermehrung der seither im Gymnasium für diese Fächer verwandten Stunden. Wenn das classische Studium und damit die Grundlage aller Gymnasialbildung nicht leiden soll, so muß die Zahl der im

Gymnasium für den Realunterricht zu verwendenden Stunden im Verhältnisse zu denen in der Gewerbschule nothwendig beschränkt werden, sie kann es aber auch ohne Gefahr, da es im Gymnasium nicht um die Masse specieller, auf die einzelnen Fälle des Lebens unmittelbar anzuwendenden Realkenntnisse sich handelt, sondern um Aneignung der allgemeinen Principien und jener geistigen Reife, welche aus denselben die Folgerungen für den einzelnen Fall selbstthätig abzuleiten im Stande ist. Endlich werden auch die classischen Studien selbst ihren pädagogischen Zweck nur dann erreichen, wenn sie auf eine wahrhaft anregende und bildende Weise geleitet werden.

Vgl. §. 5.

Es ist keineswegs eine blos „formelle Geistesbildung," welche das Studium der alten Sprachen gewährt und gewähren soll, sondern es sind die im geistigen Leben der Menschheit waltenden realen Gesetze, es sind die thatsächlich in der concreten geschichtlichen Entwicklung mächtig wirkenden bestimmten Bildungselemente, welche durch jenes Studium erkannt werden sollen. Darum ist es auch unmöglich, die alten Sprachen in Bezug auf ihre pädagogische Bedeutung etwa durch die Mathematik zu ersetzen, welche, indem sie die Sicherheit des Erkannten prüfen und aus dem Erkannten in sicherem Fortschritte Folgerungen ziehen lehrt, das Denkverfahren regelt, in den concreten Reichthum des Gedankens selbst aber und des geistigen Lebens überhaupt nicht einzuführen vermag. Ebenso wenig können die Naturwissenschaften als Bildungsmittel für die alten Sprachen einen Ersatz bieten. Jene beziehen sich eben auf die Thatsachen der Natur, diese liegen als eine der bedeutendsten Thatsachen im Reiche des Geistes auf ganz anderem Gebiete; nur mit der Erkenntniß dieses Gebietes, nicht statt ihrer vermag die Erkenntniß der Natur höhere Bildung zu gewähren.

Wenn Vilmar seine Geschichte der deutschen Nationalliteratur mit der Aussicht schließt auf ein Zeitalter, „in welchem die tiefe Glaubensbefriedigung und das starke Nationalgefühl

der älteren Zeit der deutschen Literatur mit dem vollendeten Weltbewußtseyn der (vorzugsweise von classischen Bildungselementen genährten) jüngeren Zeit sich zur leuchtenden Sternenkrone über den Häuptern einer glücklichen Nachwelt vereinigt;" so ist damit im Ganzen dasselbe bezeichnet, was wir als Ziel der Wiederbelebung des classischen Alterthums auf christlich-germanischem Boden betrachten zu müssen glauben.

Schleiermacher, a. a. O. S. 489 ff. hält, „wenn es sich ausführen ließe" für am besten, daß die wissenschaftliche Bildung die reale stets als Grundlage voraussetze, „daß die Jugend, außer denen, die schon früher aus der Volksschule und der niederen Bürgerschule in die mechanische Gewerbthätigkeit übergehen, gemeinschaftlich in der höheren Bürgerschule unterrichtet, und daß nach Vollendung dieses Cyklus entschieden würde, welche in die Geschäftsthätigkeit übergehen könnten, und welche für die wissenschaftliche Ausbildung Fähigkeit und Neigung hätten." Hiermit in Uebereinstimmung soll dann der Unterricht in den alten Sprachen erst sehr spät beginnen und „nur in den besonderen Fällen, wo eine wissenschaftliche Laufbahn schon früh angedeutet ist, und die nächsten Verhältnisse eine solche Vorübung (in dem Mechanischen der Sprache) gestatten, diese mehr spielende Einübung des mechanischen eintreten können." So bereitwillig wir anerkennen, daß durch ein zu frühes Anfangen des Unterrichts in den alten Sprachen viel verdorben werden kann, und daß ein Schüler, der erst nach Aneignung einer gründlichen Elementarbildung anfängt, die früher Beginnenden schnell überholen wird: so wäre doch jener Unterricht, wenn er erst mit dem aus der höheren Bürgerschule aus freier Selbstbestimmung der wissenschaftlichen Laufbahn sich zuwendenden Schüler begonnen würde, gewiß zu lange hinausgeschoben und mit jener zufälligen „spielenden Einübung mechanischer" dem Wissen wenig genützt, dem Willen des Zöglings aber, wie bei allem spielenden Lernen sicher geschadet.

§. 73.

Die verschiedenen Schulen in ihrer Beziehung zu einander.

So gewiß, an unausweichliche gesellschaftliche Verhältnisse sich anschließend, die seitherige Darstellung von der Voraussetzung ausgehen mußte, daß beim ersten Eintritte in die Schule Stand und Wille der Eltern bestimmen werde, ob das Kind dieser, oder jener Schule anvertraut werden soll; ebenso gewiß ist es eine aus dem Rechte der Individualität nothwendig sich ergebende Forderung, daß jene äußere Bestimmung später durch die freie Selbstbestimmung des herangereiften Zöglings modificirt werden könne, und wenn aus Ständen nicht abgeschlossene Kasten werden sollen, so muß dieser Forderung Genüge geschehen. Es werden also in den unteren Schulklassen Kinder sitzen, welche der Wille der Eltern dahin gesandt hat, in den obersten Classen dagegen, die immer mehr dem Charakter von Berufsschulen sich annähern, Zöglinge, welche hier aus freiem Antriebe zu diesem oder jenem Berufszweige sich vorbereiten; und mancher, den Eltern aus dem arbeitenden Stande in die Volks- oder Realschule geschickt, wird in das Gymnasium übergegangen seyn und nmgekehrt. Diese Uebergänge, so weit sie auf wirklichem inneren Berufe und auf individueller Begabung beruhen, hat der Erzieher zu unterstützen. Er muß daher einerseits dafür sorgen, daß beide Stände sich als gleichnothwendige Glieder im Organismus des Ganzen betrachten und gegenseitig achten lernen; daß die ihnen angehörenden Zöglinge den Werth des Menschen nicht sowohl von dem Berufe abhängig machen, welchem er lebt, als vielmehr von der Art und Weise, wie er ihm lebt; und daß es, je nachdem einen oder den andern die innere Neigung treibt, ebenso wenig für eine Schande gilt, wenn ein im gelehrten Stande geborener Zögling zum arbeitenden sich wendet,

als umgekehrt. Andererseits muß er auf die Aeußerungen individueller Berufsneigung bei seinen Zöglingen aufmerksam seyn, ihnen nachgehn und, wenn er sie als entschieden und durch natürliche Anlage begünstigt erkennt, für ihre Ausbildung, auch wenn diese nicht in seiner Schule gefunden werden kann, Sorge tragen (vgl. §. 27). Eine entschiedene Neigung zur Beschäftigung des anderen Standes ist sehr häufig das Zeichen eines wahrhaften, inneren Berufes und bildet, wenn sie anerkannt und mit Besonnenheit gepflegt wird, oft gerade die Ausgezeichnetsten in dem gewählten Fache. Wo ein solcher wirklicher Beruf sich zeigt, da ist es Pflicht des Staates gegen seine Angehörigen, wie gegen sich selbst, daß er nicht einen also Begabten durch die Ungunst äußerer Verhältnisse seinem wahren Berufe verloren gehen lasse.

Parallel mit der Bemerkung, daß diejenigen, welche in Folge einer entschiedenen Neigung den Stand ihrer Eltern verlassen, meist Tüchtiges leisten, geht die Erfahrung, daß Söhne, welche den Beruf großer Väter ergreifen, selten etwas Ausgezeichnetes werden, und man kann sich ihnen gegenüber des Vorurtheiles nicht ganz erwehren, daß hier mehr der äußerliche Nachahmungstrieb, als ein wahrhaft innerer Beruf bestimmend eingewirkt habe.

Wie man für ausgezeichnete Kinder unbemittelter Eltern namentlich durch Freistellen sorgen kann, welche an höheren Schulen vorbehalten werden, zeigt Curtman, die Schule und das Leben, S. 181, warnt aber zugleich vor dem Mißverstande, der in jedem vor seinen Genossen einigermaßen sich auszeichnenden Zöglinge der Volksschule gleich ein besonderes Talent entdeckt. „Diese sogenannten Talente der Volksschule waren in der höheren Schule Nullen, weil sie gerade nur in der niederen Sphäre exzellirten.“ In gleichem Sinne wurde oben (§. 35) bereits gegen die allzuzarte Pflege der Neigung des Zöglings zu einem bestimmten Berufe gesprochen.

§. 74.

Der Schüler in seiner Bestimmtheit durch das Geschlecht. Die Mädchenschulen.

Der häusliche Kreis ist die Wirkungssphäre, für welche das Weib bestimmt ist, das elterliche Haus bietet daher auch für die weiblichen Zöglinge die eigentliche Stätte der Erziehung dar. Gleichwohl sind auch dem Weibe gewisse allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten nöthig, deren Unterricht in förderlicher Weise in der Regel nur von Lehrern von Fach wird ertheilt werden können; mit Rücksicht hierauf können auch die Mädchen dem Schulunterrichte nicht ganz entzogen werden. Aus demselben Grunde nun, aus welchem wir oben (§. 10) forderten, daß die Zöglinge, welche berufen sind, später als organische Glieder eines Ganzen zu wirken, auch gemeinschaftlich in Schulen erzogen werden, aus demselben Grunde, sollte man denken, seyen auch die beiden Geschlechter, welche bestimmt sind, einander zu ergänzen (§. 23), und in ihrer Verbindung erst die volle Menschheit darstellen, gemeinschaftlich in gemischten Schulen zu erziehen. Gegen diese letztere Forderung aber hat sich sehr bedeutende Einsprache erhoben. Die Unterrichtsgegenstände sind jedoch im Kindes- und Knabenalter für beide Geschlechter beim Volksunterrichte durchaus, in den höheren Schulen im Ganzen dieselben, und in den letzteren können der kräftigeren Natur der Knaben, um diese in den alten Sprachen und der, über die einfache Formenlehre hinausliegenden Geometrie zu unterrichten, eine oder anderthalb besondere Lehrstunden täglich recht wohl zugemuthet werden. Zwar auch in Bezug auf die übrigen Unterrichtsgegenstände unterscheidet sich die männliche Auffassungsweise von der weiblichen: jene nimmt mehr den Standpunkt der Construction, diese den der Reflexion ein; in der Geschichte

z. B. sucht jene das Princip zu erkennen, diese freut sich des sichtbaren Lebens in der Geschichte, welches ihr aufgeschlossen wird. Aber da diese verschiedenen Auffassungsweisen doch immer einseitig sind, so kann gerade die gemischte Schule ihre nothwendige gegenseitige Ergänzung veranlassen, und zugleich den Lehrer auffordern, in seinem Vortrage die Eigenschaften klaren Zusammenhanges und individueller Lebendigkeit zu vereinigen. Diesemnach könnte die Forderung einer Trennung beider Geschlechter nur in der Befürchtung, daß ihre Vereinigung sittliche Nachtheile herbeiführen möge, ihren Grund haben. Aber auch in dieser Beziehung muß die gemeinschaftliche Erziehung beider Geschlechter im früheren Kindesalter, in welchem der Geschlechtscharakter noch wenig entwickelt ist, und die Zöglinge gewissermaßen nur erst Kinder und noch nicht Knaben und Mädchen sind, ganz unverfänglich seyn. Bei weiter fortgeschrittener Entwicklung aber, behauptet man, müsse aus dem langen und steten Zusammenseyn beider Geschlechter Gefahr für die Sittlichkeit entstehen, und bei der verschiedenen Entwicklung und Bestimmung beider erscheine ihre Vereinigung in der Schule als entschieden unangemessen. Eine nähere Betrachtung zeigt nun, daß die Natur der Sache, wie die Erfahrung, von diesen Einwendungen, welche auf den ersten Blick einleuchten könnten, das gerade Gegentheil an die Hand giebt (vgl. §. 23). Man klagt über die Störung, welche in solchen gemischten Schulen durch das gegenseitige Interesse beider Geschlechter für einander entsteht. Gleichwohl ist diese eigenthümliche Zuneigung nur der Keim des Gefühles, das in späteren Jahren sich regen muß : warum soll der Keim etwas durchaus Verwerfliches seyn, da seine spätere Entwicklung doch als eine durchaus natürliche, ja von der Menschheit für ihre eigne Erhaltung geforderte erscheint? Sobald also der Erzieher jene Neigung in den durch die Altersstufe des Zöglings vorgeschriebenen Schranken hält und durch eine ernste, männliche Behandlung verhütet, daß sie in unnatürliche, läppische

Tändeleien ausartet; so kann sie durch das auf ihr ruhende Bestreben des einen Geschlechtes, bei dem andern in Achtung zu stehen, einen mächtigen Antrieb zum Eifer im Guten hergeben; und der Knabe und das Mädchen, welche das andere Geschlecht stets vor sich haben, und welchen eine leise Ahnung bereits sagt, daß sie für dieses von der Natur bestimmt sind, daß sie einander entgegenreifen und für einander sich rein bewahren sollen, bleiben gerade am sichersten vor widernatürlichen Ausartungen des Geschlechtstriebes bewahrt. Auch die Befürchtung, daß bei der gemeinschaftlichen Erziehung beider Geschlechter die Knaben weibisch werden möchten, und umgekehrt, wnrde oben (§. 23) bereits gewürdigt. Im Jünglingsalter ergiebt sich die Trennung von selbst : für die Jungfrau beginnt dann eine neue Thätigkeit im häuslichen Kreise, und den Jüngling nimmt die Vorbereitung für seinen besonderen Beruf in Anspruch. Wir kommen also darauf zurück, daß eine Verbindung beider Geschlechter in der Schule im Kindes- und Knabenalter für den Unterricht, bei der für höhere Schulen oben geforderten Modification, nicht hinderlich und für die Erziehung nur förderlich seyn kann; es müßte denn die Schule so überfüllt seyn, daß der einzelne Schüler in der Menge sich verliert und der eigentlich erziehende Einfluß des Erziehers, so wie die Verhütung von Ausartungen, unmöglich gemacht wird. Factisch aber liegt nun freilich jener Mißstand einer allzugroßen Schülerzahl in der Regel vor. In der Volksschule, in welcher eine vollständige Trennung zwischen Knaben und Mädchen meist nur in Städten bewerkstelligt werden kann, hat daher der Lehrer während des Unterrichtes auf Sonderung beider Geschlechter zu halten und durch sorgfältige Ueberwachung und mit Zartheit verbundenen würdigen Ernst Rohheiten und Verirrungen in geschlechtlicher Beziehung zu verhüten. Für die Mädchen aus dem bürgerlichen und gelehrten Stande haben

sich parallel mit der Realschule einerseits und dem Gymnasium andererseits Bürgerschulen für weibliche Zöglinge und sogenannte höhere Töchterschulen gebildet, welche aber selten im Stande sind, das Bedürfniß nach wohlgeleiteten Privatschulen nicht aufkommen zu lassen, indem diese letzteren den für Mädchen besonders so nöthigen persönlichen Einfluß namentlich von Erzieherinnen allein recht möglich machen, während er in der öffentlichen Schule in der Regel vermißt werden wird. Rücksichtlich des Unterrichts übrigens ist der Unterschied der verschiedenen weiblichen Erziehungsanstalten nicht so groß, als der der entsprechenden Knabenschulen, weil auch die einzelnen Kreise des stets innerhalb des Hauses und der häuslichen Geselligkeit sich bewegenden weiblichen Berufes weit weniger, als die des männlichen, sich von einander unterscheiden. In den Bürgerschulen für Zöglinge weiblichen Geschlechtes müssen namentlich die Realien eine umfassendere Berücksichtigung, als in der Volksschule finden; in der höheren Töchterschule wird außerdem deutsche Literatur und französische Sprache in den Kreis des Unterrichts hereinzuziehen seyn, so jedoch, daß bei letzterer nicht einseitig auf ein instinctmäßiges Parliren, sondern besonders auf tüchtigen grammatischen Unterricht gesehen und als Hauptrücksicht festgehalten würde, durch die fremde Sprache das Verständniß der Muttersprache und die Gewandtheit im Gebrauche derselben zu fördern. Wie vollkommen aber auch eine Unterrichtsanstalt für das weibliche Geschlecht eingerichtet seyn und der Unterricht in ihr ertheilt werden möge; es darf nicht — und von den Eltern am wenigsten — vergessen werden, daß die weibliche Erziehung ihr eigentliches Gedeihen doch nur im elterlichen Hause finden kann, und daß auch das weibliche Wissen nur in sofern ein lebendiges ist, als in der Familie Werth darauf gelegt wird.

Das Wesentlichste, was man gegen gemischte Schulen eingewandt hat, faßt Beneke a. a. O. II, S. 478 mit folgenden Worten zusammen: „Eben so wenig möchte es einer Recht-

fertigung bedürfen, daß für die Mädchen aus den mittleren und höheren Ständen besondere Unterrichtsanstalten bestehen, in strenger Scheidung von denen für Knaben. Es ist dies nothwendig, nicht nur um der Gefahren willen, welche bei der Verfrühung der Kultur und der Kulturverderbniß in diesen Ständen, aus einem so langen Zusammenseyn, wie es die Schule mit sich bringt, hervorgehn würden; sondern auch die künftige Bestimmung der beiden Geschlechter ist eine so durchaus verschiedene, daß eine Vereinigung, selbst nur eine theilweise, entschieden unangemessen seyn würde." Wenn Beneke von Verfrühung und Verderbniß der Kultur redet, deren Nachtheilen durch Trennung der beiden Geschlechter in der Schule vorgebeugt werden soll, so kann er in diesem Zusammenhange damit nur das allzu lebhafte, vorzeitige und darum unnatürliche Interesse bezeichnen wollen, welches Knaben und Mädchen aus den mittleren und höheren Ständen an einander nehmen. Hier scheint es nun, daß dieses unnatürliche und unsittliche Verhältniß umgekehrt durch die in jenen Ständen übliche Trennung der Geschlechter in der Schule vielfach erst hervorgerufen worden ist. Wie sehr nämlich auch hier das alte Wort sich bewährt, daß das Verbotene reizt, können am Besten manche Stadtgeistliche beobachten, wenn sie die bisher getrennten Knaben und Mädchen in den Confirmandenstunden nun plötzlich gemeinschaftlich zu unterrichten haben : sie werden in der kurzen Zeit, während welcher sie die beiden Geschlechter, grade in der gefährlichsten Periode ihrer Entwicklung, in einer bisher ungewohnten und darum jetzt so interessanten nahen Berührung vor sich haben, viel mehr traurige Erfahrungen machen, als, bei einer gleichen Zahl von Zöglingen, Landgeistliche, deren Confirmanden und Confirmandinnen sich täglich gesehen haben, und Landschullehrer zusammengenommen. Aus der Natur und der Bestimmung beider Geschlechter selbst, worauf die im §. ausgesprochenen Ansichten sich stützen mußten, dürfte also schwerlich ein entscheidender Grund gegen die Einführung gemischter Schulen abgeleitet werden können. Anders stellt sich die Sache bei Berücksichtigung von praktischen Gründen, welche auf un-

umgängliche äußere Verhältnisse sich beziehen. Um dieserwillen muß allerdings in unsere öffentlichen Unterrichtsanstalten und, aus unvermeidlichen pecuniären Rücksichten der Lehrer, in der Regel auch in Privatschulen eine so große Anzahl von Schülern aufgenommen werden, daß dadurch die im §. verlangte genaue Aufsicht unmöglich gemacht wird, und das dort theoretisch Behauptete in der Praxis selten seine vollständige Bewährung wird finden können. Aber als das wünschenswertheste und für Erziehung und Unterricht gleich förderliche Verhältniß müssen wir es nach eigner Erfahrung ansehen, wenn der Lehrer eine aus etwa 20—30 Knaben und Mädchen bestehende Schule zu leiten hat.

Ueber die durch Rücksicht auf die verschiedene Auffassungsweise beider Geschlechter modificirte Unterrichtsmethode bemerkt Wagner a. a. O. S. 237 f.: „In jeder Wissenschaft, die Jüngling und Mädchen zugleich lernen sollen, werde dem Jünglinge der Standpunkt der Construktion, dem Mädchen die Ansicht der Reflexion gegeben. So z. B. in der Geschichte erkenne der Jüngling das Prinzip derselben, und lerne sie aus demselben als eine Physik der Welt der Willkühr entwickeln; dem Mädchen aber werde das sichtbare Leben der Geschichte aufgeschlossen, wie dieses stieg und jenes sank, dort Größe mit dem Schicksal rang und starb, hier Kleinheit von dem Glück emporgehoben und geschmeichelt wurde u. s. w., kurz, dem Mädchen führe man das Menschliche in der Geschichte nahe, dem Jünglinge das Physische im höheren Sinne. Wenn ich festsetze, daß dem Mädchen nicht der Standpunkt der Construktion gegeben werden solle, so ist schon daraus klar, daß ich das weibliche Geschlecht nicht für die Wissenschaft bestimme, denn die construirende Ansicht ist einzig die wissenschaftliche. Entweder ist der Unterschied zwischen beiden Geschlechtern nicht in der Natur gegründet, oder das Weib muß sich der Gelehrsamkeit enthalten. Die Wissenschaften sollen ihr nicht Wissenschaften seyn, sondern blos Stoff, um die Klarheit ihres Verstandes daran zu üben und ihr Herz zu nähren. Ich schließe daher Philosophie und

Mathematik ganz von der Sphäre des Weibes aus, denn beide führen zu einer universalen Construktion, zu welcher das Weib nicht bestimmt ist." Es versteht sich aus dem ganzen Zusammenhang, daß Wagner nur die Mathematik insofern sie constructiv wird, nicht etwa das auf die concreten Vorkommnisse des täglichen Lebens angewandte Rechnen, oder die Anfangsgründe der Formenlehre, vom Unterrichte der Mädchen ausgeschlossen wissen will.

Die §. 70, in Bezug auf den Unterricht in der Volksschule, ausgesprochene Warnung vor dem Vielerlei, ist rücksichtlich des Mädchenunterrichtes mit doppeltem Nachdrucke zu wiederholen, da die so auffallende Abnahme von Kraft und Gesundheit bei dem weiblichen Geschlechte in den sogenannten gebildeten Ständen offenbar in den überspannten Forderungen bei dem Unterrichte der weiblichen Jugend seinen Hauptgrund hat. Der weibliche Organismus fordert seiner Natur nach eine möglichst gleichmäßige, harmonische Thätigkeit aller Organe, und das mit einseitiger Kopfarbeit verbundene anhaltende Sitzen muß nothwendig störend auf ihn einwirken, und wird, als der weiblichen Natur widersprechend, nicht einmal zu einem tüchtigen Wissen führen. Zu einer wahrhaft lebendigen Aneignung von Kenntnissen so lange gewiß nicht, als für diese in der Familie selbst Sinn und Interesse noch nicht vorhanden ist; ist aber dieses vorhanden, so wird im Familienleben unvermerkt vieles weit besser gelernt werden, als es in der Schule mit großer Anstrengung gelernt werden kann. Den Eltern freilich, welche die Kinder möglichst lange in der Schule wissen wollen, um „sie los zu seyn," hat der Pädagoge vorläufig noch nichts zu sagen, sondern erst, nachdem der Bußprediger in Bezug auf die unverzeihliche Vernachlässigung ihrer heiligsten Pflicht ihr Gewissen geweckt, könnte jener versuchen, ihnen begreiflich zu machen, wie Recht Schleiermacher (a. a. O. S. 629) hat, wenn er sagt: „Für die weibliche Erziehung wird man also ebenso gewaltsam auf die häusliche Erziehung geführt, wie für die männliche auf die öffentliche." — Wenn er dann weiter (§. 638) in Bezug auf die weibliche

Erziehung geradezu sagt: „Die eignen Mädchenschulen sind die schlechteste Auskunft, nur Nothmittel, wenn keine Privatbildung innerhalb der Familie möglich ist": so gesteht er doch zu, daß in Bezug auf Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten auch für die weibliche Jugend der Schulunterricht nicht ganz entbehrt werden könne, will ihn jedoch zu Gunsten der häuslichen Erziehung nach folgenden Grundsätzen (S. 226 f.) eingeschränkt wissen: „Wenn auch bei der weiblichen Jugend die Nothwendigkeit mit sich bringt, daß zur Entwikklung der Fertigkeit die Erziehung zum Theil aus der Familie heraus verlegt wird, so wird das doch auf die Entwikklung der Gesinnung keinen Einfluß haben dürfen. Die Entwikklung der Gesinnung soll allein bei der weiblichen Jugend innerhalb der Familie vor sich gehen; deshalb wird auch die Entwikklung der Fertigkeit außer der Familie einen nicht zu langen Zeitraum einnehmen dürfen, weil dadurch ein nicht vortheilhafter Eindrukk möchte hervorgerufen werden, der jenen Einfluß der Familie auf die Gesinnung schwächt. Es gewinnt für uns eine gewisse Wahrscheinlichkeit, daß es nur als Sache der Noth anzusehen sey, wenn die Erziehung des weiblichen Geschlechtes nicht ganz in der Familie vor sich geht."

§. 75.

Die Schule und der Staat.

„Die Wirkung der Rechtsanstalten, welche der Staat aufstellt, beruht auf seinen Bildungsanstalten. Denn mit dem Sollen gelingt es schlecht ohne die Berichtigung des Wollens." Hängt diesemnach die Existenz des Staates von der Bildung seiner Angehörigen ab, so erwächst ihm daraus das Recht und die Pflicht, für Erziehung und Unterricht der letzteren zu sorgen; er thut dies, wenn er für die Gründung der bisher charakterisirten Schulanstalten, für die Bestellung tüchtiger Vorsteher und Lehrer und eine der Arbeit der letzteren

entsprechende Belohnung derselben Sorge trägt, und dann seine Angehörigen zur Benutzung dieser Anstalten anhält. Wollte der Staat jener Pflicht sich entziehen, oder jenes Recht den einzelnen Familien, oder Gemeinden abtreten, so würde davon die Folge seyn, daß nicht blos die äußere Dürftigkeit, oder geistige Trägheit in Familien und Gemeinden häufig die Bildung überhaupt nicht aufkommen ließe, sondern es würde auch da, wo größerer Wohlstand und der beste Wille vorhanden ist, die Privaterziehung das nicht erreichen können, was die eigenthümliche Triebkraft der mit Staatsmitteln unterstützten und unter steter obrigkeitlicher Bewachung stehenden Staatsanstalten zu erreichen im Stande sind. Auf der andern Seite darf nicht vergessen werden (vgl. §. 10), daß die vom Staate geleitete öffentliche Erziehung stets die häusliche als Ergänzung zur Seite haben muß, auch werden selbst durch die besten Staatsanstalten Privatinstitute nicht ganz überflüssig gemacht werden können. In den letzteren liegt bei der geringeren Schülerzahl in höherem Grade die Möglichkeit vor, dem individuellen Bedürfnisse der Zöglinge sich anzuschließen, und da ein solches Anschließen bei jüngeren Zöglingen besonders nöthig ist, so sind, die Tüchtigkeit der Lehrer vorausgesetzt, für den Elementarunterricht Privatschulen vorzuziehen, und auch als Vorbereitungsanstalten für höhere Classen der Realschule und des Gymnasiums erscheinen sie, ebenso wie bei älteren Zöglingen, bei welchen intellectuelle, oder sittliche Besonderheiten eine speciellere Leitung und Ueberwachung nöthig machen, als sehr nützlich. Nach diesem Allen darf der Staat um seiner selbst willen dem Aufkommen und Bestehen von Privaterziehungsanstalten nicht anders, als durch Vervollkommnung seiner eigenen Schuleinrichtungen, entgegentreten; sobald aber die Privatschule aus dem engeren Familienkreise heraus und mit der Einladung zum Eintritte vor die Oeffentlichkeit tritt, kann dem Staate vernünftigerweise das Recht nicht bestritten, ja es muß als seine Pflicht betrachtet werden, daß er die

Fähigkeit der Leiter und Lehrer der Privatschule und deren Leistungen prüft und überwacht. Daß die Theilnahme an den relativen Vorzügen der Privatschule von den besonderen Glücksumständen und dem besonderen Willen der Privaten abhängig bleibt und der Staat nur für Befriedigung der allgemeineren Bedürfnisse sorgen kann, liegt in der Natur der Sache.

Vgl. Dahlmann, Politik, S. 281, und das oben, §. 10, Bemerkte.

Obgleich wir in die übertriebenen und weder mit der Berufsarbeit, noch mit der Vorbildung der Betheiligten im Verhältniß stehenden Forderungen in Bezug auf Erhöhung des Gehaltes der Volksschullehrer keineswegs einstimmen können, und obgleich eine völlige Trennung der Besoldungsverhältnisse derselben von den bestimmten Gemeinden, in welchen sie wirken, nicht wohl thunlich ist; so scheint doch die Forderung, daß die Volksschullehrer als Staatsdiener betrachtet werden, und daß der Staat für entsprechende Erhöhung und billige Ausgleichung jener Besoldungsverhältnisse Sorge trage, als durchaus gerechtfertigt.

Es ist der Ruhm des deutschen Volkes, daß die Nothwendigkeit einer allgemeinen Volksbildung von ihm am tiefsten gefühlt und von deutschen Pädagogen, wie Luther, Francke u. A., ganz anders, wie bei Montaigne, Rousseau, am dringendsten ausgesprochen worden ist. Nachdem besonders Pestalozzi jenes Bedürfniß mit größter Begeisterung und Entschiedenheit ausgesprochen hatte, waren es wiederum deutsche Regierungen und unter diesen vorzüglich die preußische, welche die zu seiner Befriedigung dienenden Einrichtungen und Anstalten in umfassendster Weise begründeten. Von Deutschland ist der Eifer für Volksschulen nach Frankreich übergegangen. „Frankreich hatte 1827 5½ Millionen Kinder im Schulalter (zwischen dem sechsten und noch nicht erreichten funfzehnten Jahre) und doch nur 1 Mill. 200,000 Kinder wirklich in den Schulen, ungefähr ⅕. Es gab nur 25,900 Schulen für den Elementarunterricht, nicht viel weniger Gemeinden ohne Schulen, als mit Schulen. Das

Ministerium Martignac 1828 fügte 4000 Schulen hinzu. Seit der Julirevolution hat sich der Minister Guizot große Verdienste erworben, besonders durch Cousin's Hülfe. Das Gesetz vom Juli 1833 über den öffentlichen Unterricht, offenbar nach dem preußischen Muster, ist ein wichtiger Fortschritt. Frankreich hatte zu Ende des Jahres 1833 bereits 45,119 Schulen und wenn auch noch 9568 Gemeinden ohne Schulen sind, so genießen doch jetzt beinahe $^2/_5$ des Schulalters Schulunterricht." So Dahlmann a. a. O. nach Schubert, hist. und lit. Abhandlungen der Königlichen Deutschen Gesellschaft in Königsberg. 3. Sammlung. Königsberg 1834. 2. Abth. In England bekümmert sich der Staat um die Erziehungsanstalten viel weniger. Man vertraut der bildenden Kraft eines regen öffentlichen Lebens. Wenn es dabei auch nie an tüchtigen Bürgern gebricht, um die Leitung des Staates zu übernehmen, und Bildung und Wohlstand des Volkes als eines Ganzen nicht leidet, so werden doch die ärmeren niedrigeren Volksclassen auf eine Weise vernachläßiget, daß es auch den nicht genug anzuerkennenden eifrigsten Bemühungen Einzelner und freier Associationen nicht gelingen kann, vollständig nachzuholen, was die Staatsregierung versäumt.

Wenn nun der Staat die Pflichten erfüllt hat, welche die Sorge für die Bildung seiner Angehörigen ihm auferlegt, so hat er auch das Recht, von diesen die Benutzung seiner Anstalten zu verlangen. Wie sehr, wenn der Staat die Ausübung dieses Rechtes unterlassen wollte, seine trefflichsten Einrichtungen an dem Unverstande, der Unbildung, der Indolenz vieler seiner Angehörigen scheitern würde, dafür giebt z. B. Hahn's Schrift über das Unterrichtswesen in Frankreich S. 191 f. treffende Belege. Der Zwang, um welchen es sich hier handelt, ist der berechtigtste, denn es ist ein Zwang zur Freiheit; nirgends ist das compelle intrare! so sehr am Orte, wie hier, und der Forderung, es ganz dem Gutdünken der Eltern zu überlassen, ob sie ihre Kinder etwas wollen lernen lassen, oder nicht, steht an Absurdität nur die andere gleich, welche die Erlaubniß, als Lehrer öffentlich aufzutreten, lediglich

davon abhängig gemacht wissen will, ob ein Individuum sich selbst dazu befähigt und berufen fühlt.

§. 76.

Die Schule und die Kirche.

Aus der geschichtlichen Thatsache, daß erst innerhalb des Christenthums der Begriff der Erziehung in seinem ganzen Umfange erkannt worden ist, und daß die Kirche, zumal in Deutschland und in Absicht auf die Volksschule, als eigentliche Mutter der Schule erscheint, würde man mit Unrecht den Schluß ziehen, daß nun die Tochter lebenslänglich unter speciellster Bevormundung der Mutter bleiben müsse; mit vollem Rechte aber den, daß die Zwecke der Kirche denjenigen der Schule unmöglich so entgegengesetzt seyn können, wie dies neuerdings bei dem Rufe nach Emancipation und Trennung der Schule von der Kirche, Unverstand und nicht blos undankbare, sondern wahrhaft feindselige Gereiztheit oft genug behauptet hat. So lange man nicht das Christenthum und, was wir auf der gegenwärtigen Stufe der Menschheit für gleichbedeutend damit halten müssen, die Religion überhaupt als etwas Nachtheiliges vom heranwachsenden Geschlechte ferne halten will, so lange die Gemeinden nicht geneigt seyn werden, an die Stelle ihres und ihrer Väter lebendigen Glaubens von der Staats- oder Schulbehörde eine alles Positive verwischende und gegen alle individuelle Lebendigkeit roh gleichmacherische „Vernunftreligion" anzunehmen: so lange wird die Trennung der Schule von der Kirche nur in einer Trennung der beiderseitigen Oberaufsicht und Verwaltung bestehen können. Wie zur Gesundheit eines jeden Organismus die innige Wechselwirkung seiner einzelnen Systeme gehört, und dadurch auch deren eigene Gesundheit gefördert wird: so würde die vollständige Scheidung zwischen Kirche und Schule einerseits ein Zeichen seyn, daß „etwas faul ist

im Staate," andererseits in der Kirche starren Dogmatismus und engherzige Askese erzeugen, aus der Schule ein unfrommes, nur auf den materiellen Vortheil gerichtetes Wissen und ein allen tieferen Haltes und Mittelpunktes entbehrendes Leben hervorgehen lassen. Findet dagegen bei getrennter Verwaltung zwischen beiden Seiten die in ihrem Wesen begründete innige Wechselbeziehung statt, so werden beide belebend aufeinander einwirken, und wenn die Kirche einmal in frommer Beschränktheit das Bedürfniß nach vielseitiger Ausbildung verkennen, oder die Schule im Streben nach einem recht ausgebreiteten und mannigfaltigen Wissen die religiöse Erziehung, als den Grund aller tieferen Bildung, vernachlässigen sollte: so würde darunter die andere Seite nicht unmittelbar leiden, vielmehr zur Zurückführung einer solchen einseitigen Richtung auf den richtigen Weg beitragen können. Diese Trennung der Verwaltung nun versteht sich bei den höheren Schulen von selbst; denn hier erfordert die Leitung in solchem Maaße specielle Fachkenntnisse, wie sie dem zur Leitung der Kirche berufenen Theologen in der Regel weder zugetraut, noch zugemuthet werden können, zu diesen Schulen steht also die Kirche durch ihre Geistlichen nur insofern in besonderer Beziehung, als diese dort den Religionsunterricht ertheilen und ihnen eine dem entsprechende Theilnahme bei Berathungen und Beschlußnahmen des Lehrerpersonals zukommen muß. Dagegen sind die Volksschulen in Folge der geschichtlichen Entwicklung geradezu unter die Aufsicht der Kirche und ihrer Geistlichen gestellt gewesen, und wenn dies Verhältniß nun in Folge der weiteren Entwicklung des Volksschulwesens aufgehoben oder modificirt werden muß, und großentheils schon modificirt worden ist: so liegt doch eine nähere Beziehung der Volksschule zu der Kirche, unterhalten durch den Geistlichen auf der einen und den Volksschullehrer auf der andern Seite, in der Natur der Sache. Denn einmal nimmt in der Volksschule der durch den Geistlichen zu ertheilende Religions-

unterricht mit Recht mehr Zeit in Anspruch und begründet so einen bedeutenderen Einfluß des Geistlichen auf die Schule und ein näheres Verhältniß desselben zu ihr. Ist nun auch nicht zu verlangen, daß, wie es in einigen Ländern der Fall ist, dem Geistlichen als solchem ein für alle Mal das Recht zuerkannt werde, Vorsitzender des Ortsschulvorstandes zu seyn: so wird doch, sobald die zum Theil durch die pädagogische Untüchtigkeit der Geistlichen hervorgerufene Opposition gegen dieselben mit Beseitigung dieses gerechten Grundes aufgehört haben wird, die Blicke für das zu verblenden, was die Sache fordert, dem Geistlichen Sitz und Stimme und, da er in der Regel der gebildetste, wenn nicht der einzig wissenschaftlich und pädagogisch Gebildete des Ortes seyn wird, auch die eigentliche Leitung in jenem Collegium nicht entgehen. Andererseits wird die Gemeinden ein, bei dem vorherrschend religiösen Charakter der Volksschulbildung überhaupt, sehr richtiges Gefühl fortwährend ungeneigt machen, die Kinder einem Volksschullehrer anzuvertrauen, der nicht ihrem Bekenntnisse angehört; und so wenig der Lehrer den Diener des Geistlichen zu machen hat, so gerecht ist die Forderung, daß er die Schuljugend zur Theilnahme an dem öffentlichen Gottesdienste anführe und den Gesang während des Gottesdienstes leite. Schließlich ist noch zu bemerken, daß es nur als ein schlimmes Zeichen eines höchst traurigen, möglichst bald zu beseitigenden Zustandes der Volksschullehrerbildung selbst betrachtet werden kann, wenn man sich genöthigt sieht, einen in mehrjähriger Dienstzeit bewährten Lehrer, abgesehen von Fällen, bei welchen er persönlich berührt ist, von der Mitgliedschaft bei dem Ortsschulvorstande auszuschließen.

Die Hauptgrundsätze einer über die confessionelle Differenz erhabenen und in der von der Kirche losgerissenen Schule zu lehrenden Vernunftreligion, wie sie auch mancher „liberale, aufgeklärte" Staatsbeamte der „emancipirten, freien" Schule von der Staatsbehörde octroirt sehen möchte, hat Diesterweg

aufgestellt in dem Artikel : „Confessioneller Religionsunterricht in den Schulen, oder nicht“ in den Rhein. Blättern für Erziehung und Unterricht. 39. Band der neuen Folge, 1. Heft, S. 107—109. Es scheinen uns jene Grundsätze theils auf einer Selbsttäuschung, theils auf einer Verkennung des wahren Sachverhaltes zu beruhen. Auf einer Selbsttäuschung, indem die Sätze, welche hier als Producte der über alle positive Religion erhabenen allgemeinen menschlichen Vernunft erscheinen, in der That nur, freilich in sehr allgemeiner und leerer Form, aus dem positiven Christenthum abstrahirt worden sind. Eine minder oberflächliche Betrachtung zeigt, daß jene Sätze mit den Grundthatsachen des Christenthums nicht blos ursprünglich zusammenhängen, sondern auch von ihnen durchaus unzertrennlich sind, wie denn der gesunde Sinn des Volkes, auch hier schärfer sehend, als der Verstand der Verständigen, mit vollem Rechte an jenen Thatsachen, als der nothwendigen Grundlage aller wahren Religionslehre, vor Allem festhält. Eine Verkennung des Sachverhaltes sehen wir darin, daß übersehen ist, wie alle Religion zu kräftigem, lebendigem Gedeihen nur in einer bestimmten Gemeinschaft sich entfalten kann, in einer Gemeinschaft nicht der Schule, sondern des Lebens, in welcher Individuen aus den verschiedenen Altern, Geschlechtern, Standes- und Berufskreisen auf dem Grunde eines gemeinsamen Bekenntnisses und unter gemeinsamen Formen der Verehrung verbunden sind, um ihr ganzes Leben nach allen seinen Beziehungen durch den gemeinschaftlichen Glauben zu läutern, zu kräftigen und zu weihen; Andern es überlassend, ihr eigenthümliches religiöses Bedürfniß in anderen Gemeinschaften auf eigenthümliche Weise zu befriedigen. Auf diesem aller wahren Religion wesentlichen Zuge zur Bildung bestimmter Lebensgemeinschaften, beruhen auch die verschiedenen Confessionen. Wer durch deren Lehre und Cultus sein religiöses Bedürfniß nicht befriedigt fühlt, der gebe dem, was in seinem Inneren lebt, den bestimmten, klaren, begeisterten Ausdruck, und wenn es durch das Wesen der Religion selbst und die fortschreitende religiöse Entwicklung wirklich gefordert ist, so

werden ihm Gleichgesinnte nicht fehlen, durch welche entweder innerhalb der alten Gemeinschaften eine Reform begründet, oder der Grund zu einer neuen Gemeinschaft gelegt werden kann. Das Bestreben aber, durch ein Paar abstracte religiöse Gemeinplätze die confessionelle Differenz und damit alle individuelle Auffassung und lebendige Entwicklung, unter dem Scheine diese begünstigen zu wollen, völlig zu verwischen, wird höchstens eine Religionslehre für die Schule, aber keine Religion, als eine Kraft Gottes selig zu machen, für das Leben zu Stande bringen.

Sehr besonnen und sachgemäß spricht sich Curtman a. a. O. S. 316 ff. über das Verhältniß der Schule zu der Kirche und ihren Geistlichen aus. Wir heben folgende Stellen hervor: „Der historische Ursprung der Volksschule hat sie von der Kirche abhängig gemacht, und so lange ihren Lehrern noch keine unabhängige ökonomische Existenz gesichert ist, erscheint die Frage: ob die Geistlichen die Hauptstelle in dem lokalen Schulvorstande einnehmen sollen, ziemlich müßig. Sie sind offenbar die gebildetsten, dem Schulwesen nächst stehenden Personen, welche sich ohne besondere Berufung an jedem Orte befinden, und ohne besondere Vergütung den Auftrag, der Schule vorzustehen, übernehmen können. Man müßte auf Bildung eines lokalen Schulvorstandes verzichten, wenn man die Geistlichen ausschließen wollte, denn die französische Einrichtung, wo der Maire an der Spitze steht, wird man doch nicht adoptiren wollen. — — Wir würden darum die Berufung der Geistlichen in den lokalen Schulvorstand als eine historisch und politisch gebotene Nothwendigkeit gar nicht weiter besprochen haben, wenn in der neueren Zeit nicht so oft der Ruf nach Emanzipation der Volksschule von der Aufsicht der Geistlichen gehört worden wäre. Daß dieser Ruf einen augenblicklich hinreichenden Grund haben mag, läßt sich erwarten, allein dieser liegt nicht sowohl in der Willkür und Unzweckmäßigkeit des Verhältnisses selbst, als vielmehr in der Mangelhaftigkeit der Ausführung, vor Allem in dem Mangel pädago-

gischer Vorbereitung der Theologen. Da man jedoch in den meisten Ländern bemüht ist, diese Lücke in der Schulorganisation auszufüllen, so darf man sich der Hoffnung hingeben, daß in nicht ferner Zukunft die begründeten Klagen der Volksschullehrer beschwichtigt sein, und dann die mit unterlaufenden unbegründeten ebenfalls verstummen werden." Weiter S. 318 : „Zwist der Schule mit der Kirche oder mit der Gemeinde würde nicht nur ihre äußerlichen Interessen beeinträchtigen, sondern auch ihre innere Wirksamkeit gefährden."

Rosenkranz, Päd. S. 113, sagt in Bezug auf die Trennung der Schule von der Kirche : „die Selbstständigkeit der Schule kann nur darin bestehen, daß sie im Staat ein eignes mit ihrer Regierung beschäftigtes Organ erzeugt, das als Schulbehörde die Bedürfnisse der Schulen innerhalb ihrer selbst zu befriedigen und sie nach Außen hin in Beziehung zu Kirche und Staat mit den übrigen ethischen Mächten zu vermitteln sucht. Emancipation der Schule kann vernünftiger Weise nicht ihre abstracte Isolirung, nicht ein Absorbiren des kirchlichen und politischen Lebens in der Schule, es kann nur die freie Wechselwirkung der Schule mit Staat und Kirche heißen."

Auch über Befähigung und Berechtigung des Volksschullehrers, als Mitglied in den Ortsschulvorstand einzutreten, vgl. Curtman, a. a. O. S. 317 f. : „Es ist kein Grund einzusehen, warum der Lehrer nicht als technisches Mitglied in den Schulvorstand treten könnte, wobei sich von selbst versteht, daß er abtreten muß, sobald eine ihn persönlich betreffende Verhandlung beginnt. Nur dürfte noch darin ein Unterschied zu setzen sein, daß jüngere Lehrer nur als außerordentliche und nicht stimmfähige Mitglieder den Sitzungen beiwohnten, ältere aber die vollen Rechte erhielten."

3. Von der Methode.

§. 77.

Die Methode im Allgemeinen.

Die Methode des Unterrichts kann entweder durch äußere Mittel einseitig äußere Kenntnisse und Fertigkeiten erzielen, welche der Schüler ohne klares Selbstbewußtseyn und lebendige Selbstthätigkeit durch die Macht der Gewohnheit sich aneignet, indem er nachspricht und nachthut, was der Lehrer ihm vorgesprochen und vorgethan. Dieser Methode handelt es sich also lediglich um eine äußere Thätigkeit, ein äußeres Werk und sie wird daher mit Recht die mechanische genannt. Oder die Methode des Unterrichts setzt sich die Förderung des gesammten geistigen Lebens des Zöglings zum Zweck, will das, was er weiß, zu seinem wahren geistigen Eigenthum, das, was er thut, zu seiner eigensten That machen; sie ist also vorzugsweise auf Entwicklung der inneren Kraft gerichtet und wird daher ebenso richtig die dynamische Methode genannt. Da nun die Erziehung die Aufgabe hat, den Menschen zum Selbstbewußtseyn und zur Selbstthätigkeit heranzubilden, der Unterricht aber nur eine besondere Seite der Erziehung im weiteren Sinne ist, so kann vom pädagogischen Standpunkte aus nur die dynamische Unterrichtsmethode gerechtfertigt werden. Soll nun der Unterricht die Kraft des Zöglings wahrhaft bilden, so ist vor Allem zu fordern, daß die Unterrichtsgegenstände nicht jenseits seines Gesichtskreises liegen und die Art der Auffassung, welche von ihm verlangt wird, nicht seine Altersstufe und seine Kräfte übersteige; im entgegengesetzten Fall ist nur ein äußerliches Anlernen, nicht ein wahres Aneignen des Gegenstandes möglich. Im Gesichtskreise des Kindes liegen nun zunächst nur die concreten Gegenstände sinnlicher Wahrnehmung; von dieser hat der Lehrer auszugehen,

um in stätigem, lückenlosem Fortschritte den Zögling anzuleiten, auch vom Entfernten klare Begriffe sich zu bilden und aus dem Concreten zum abstracten Gedanken, aus dem Besonderen zum Allgemeinen, aus dem Sinnlichen zum Uebersinnlichen sich zu erheben. Die geistige Kraft, die im Kinde zuerst hervortritt, ist die der sinnlichen Wahrnehmung und der unmittelbaren Anschauung; durch sie muß es einen gewissen geistigen Gehalt bereits gewonnen haben, bevor es die durch den Totaleindruck des Angeschauten aufgenommenen allgemeinen Vorstellungen in ihre Elemente zerlegen, den inneren Zusammenhang der äußeren Erscheinung erkennen, aus dem bereits Erkannten auf rein logischem Wege Schlüsse ziehen kann. Es ist daher ganz in der Ordnung, wenn man in der ersten Zeit der geistigen Entwicklung des Zöglings, in welcher dieser vorzugsweise empfänglich ist, die Aufmerksamkeit auf das Aufzunehmende und die Fähigkeit, es festzuhalten, oder das Gedächtniß, übt, vorausgesetzt nur, daß das zu Behaltende nicht außerhalb seines Gesichtskreises liegt, sondern sein wahres geistiges Eigenthum werden kann; schon die Concentration des kindlichen Geistes auf einen bestimmten Gegenstand wirkt der kindlichen Zerstreutheit gegenüber bildend. Sehr verkehrt ist es dagegen, wenn man dem Zögling in dieser Periode schon die genaue Spaltung der Begriffe, das Aufsuchen des strengen Zusammenhangs zwischen dem Einzelnen, die logischen Schlüsse zumuthet, wie dies Alles nur von der Entwicklungsstufe des Erwachseneren gefordert werden kann. Solche Zumuthungen übersteigen die Kraft des Zöglings, und wenn er sie zu erfüllen scheint, so ist dies eben nur Schein: das Kind lernt allmälig nur nachsprechen, was der Lehrer ihm vorgesprochen, und das übertriebene Bestreben, den Unterricht recht bildend zu machen, läßt ihn gerade recht mechanisch werden. Erst wenn der Zögling den Jahren der Mündigkeit sich zu nähern beginnt, werden jene Anforderungen mit Recht gestellt (vgl. §. 44). Man hat den Unterrichtsgang, welcher das Kind

selbstthätig vom Concreten zum Abstracten u. s. w. sich erheben läßt, den analytischen genannt, weil die Kinder hier angeleitet werden, aus der einzelnen Anschauung den allgemeinen Begriff selbst zu entwickeln; den dagegen, in welchem der Vortrag des Lehrers vom Allgemeinen beginnend, das Besondere daran anreiht, den synthetischen. Mit gleichem Rechte haben Andere jenen den synthetischen genannt, weil bei ihm durch Zusammenstellung und Vergleichung des Besonderen das Allgemeine gefunden wird, diesen den analytischen, weil sich hier aus einem allgemeinen Satze heraus auf dem Wege logischer Schlußfolgerung das Einzelne entwickeln soll. Am besten nennt man, um die Vieldeutigkeit des Ausdruckes zu vermeiden, jenes Verfahren das contemplative oder inductive, weil es von der Anschauung zum Allgemeinen hinleitet, dieses das speculative oder apriorische, weil es von einem allgemeinen Gedanken aus zum Einzelnen herabsteigt. In Absicht auf den Inhalt des Unterrichtes ist zu fordern, daß der Lehrer die einzelnen Unterrichtsgegenstände stets in Beziehung zu einander setzt; die Form des Unterrichtes anlangend, so muß die katechetische mit der akroamatischen wechseln, weil es ebensowohl auf Anregung der Selbstthätigkeit des Zöglings, als auf Mittheilung positiver Kenntnisse, die nicht abkatechisirt werden können, ankommt; je mehr die Zöglinge zu geistiger Selbstständigkeit heranreifen, desto mehr sind sie im Stande, ebensowohl einem zusammenhängenden akroamatischen Vortrage, als einer größeren logischen Entwicklungsreihe, längere Zeit zu folgen.

Wie Pestalozzi vor Allen das Wesen der bildenden oder dynamischen Methode ausgesprochen und sie zur Geltung gebracht hat, darüber vgl. oben S. 77, auch Soldan a. a. O. S. 68 ff., wo auch die Eigenthümlichkeit der dynamischen Methode im Gegensatze zur mechanischen (S. 15 ff.) charakterisirt ist. Mit Niemeyer (Grundsätze der Erz. und des Unterrichts, II, §. 5—25) noch eine deiktische Lehrform zu

unterscheiden, welche in Vorzeigen und Vorthun bestehen soll, ist unnöthig; daß diese Hülfsmittel, wo es überhaupt möglich ist, angewandt werden, ergiebt sich schon aus der allgemeinen methodischen Forderung, daß der Unterricht von der Anschauung des Concreten ausgehen, und daß die Erziehung durch Beispiel und Beihülfe des Erziehers gefördert seyn müsse: es wird dann die „deiktische Lehrweise" bald zur Ergänzung des akroamatischen, bald als Anlaß für die katechetische Lehrform dienen. Auch bedarf es, sobald die obigen allgemeinen Grundsätze gehörig befolgt werden, so wie das, was früher über die Handhabung der Erziehungsmittel bemerkt wurde, besonderer Erleichterungsmittel des Unterrichts nicht, wie solche ein übertriebener Philanthropismus erfunden hat.

§. 78.

Die Methode des Unterrichts in Geographie und Geschichte.

Wenn der oben (§. 70) geltend gemachte Satz; daß nur solche Kenntnisse von dem Schüler wahrhaft lebendig angeeignet werden können, welche zu dessen eigner Lebenserfahrung in lebendiger Beziehung stehn und in seinem späteren Leben wirksam bleiben, seine Richtigkeit hat: so ist damit zugleich über den geographischen Unterricht, wie er früher allgemein gegeben wurde und auch jetzt noch häufig gegeben wird, das Verwerfungsurtheil gesprochen. Man muthete den Kindern von vornherein zu, aus der concreten Umgebung von Berg und Thal, von Feld, Wiese und Wald zur Abstraction einer glatten Kugel sich zu erheben und die Namen der Linien auswendig zu lernen, welche, von einer gereiften Wissenschaft gezogen, über die Erde hinaus auf deren Beziehung zu den im unermeßlichen Raume schwebenden Weltkörper hindeuten. Daß jene Kugel die Erdkugel sey, das sprachen die Kinder dem Lehrer nach; aber hatte sie mit dem, was sie selbst an der Erde vorläufig wahrnehmen konnten, die geringste Verwandt-

schaft? Das Kind behielt die Namen entfernter Meere, die Höhen entfernter Berge; aber auch nur Namen und Zahlen, denn es hatte vom Ursprung und Ausgang des Baches, der über die heimatliche Wiese fließt, noch nicht einmal eine Vorstellung und für den nächsten Berg, der ihm die Aussicht verschloß, noch kein anschauliches Maas. Landchartenbeschreibung, aber nicht Erdbeschreibung bot dieser geographische Unterricht. Die Kenntnisse, welche auf diese Weise mitgetheilt wurden, waren durchaus todte, weil sie zu der Umgebung des Kindes in gar keiner Beziehung standen, ja sie standen dem Leben so fern, daß der Schüler sie selbst dann nicht anwenden konnte, wenn er später etwa in die Nähe der Gegenstände kam, auf welche sie sich bezogen. Statt dessen hat auch der geographische Unterricht von der wirklichen Anschauung auszugehn und auf dem Grunde derselben den Kindern zunächst die allgemeinen geographischen Begriffe klar und geläufig zu machen, den Unterschied der Weltgegenden, der verschiedenen Gewässer, die Begriffe von Ebene, Berg und Thal, Gebirgszug, Bergrücken, Hochebene, von Wasserscheide und Flußgebiet u. s. w. An die Kenntniß der Heimath schließt dann das Entlegnere allmälig sich an. Die Anleitung zum Verständnisse der Landkarten geht am besten von einem in's Einzelne gehenden Plane der Vaterstadt aus, dieser erweitert sich dann in stets abnehmendem Maaßstabe zu einem Plane der nächsten Umgegend, des engeren Vaterlandes, Deutschlands, Europas, und auf diese Weise wird der Schüler endlich zu einer Vorstellung von der Erdkugel hingeführt, die dann in ihrem Verhältnisse zur Sonne und in ihrer Stellung zum Planetensysteme, soweit es zur Erklärung des Wechsels von Tag und Nacht und der Jahrszeiten nöthig, zu betrachten ist; auch auf den Fixsternenhimmel, dessen auffallendste Sterngruppen schon das Volk bemerkt und bezeichnet hat, ist die Aufmerksamkeit der Schüler zu richten. Jetzt kann der Unterrichtsgang rückwärts vom Allgemeinen zum Besonderen sich wenden, mit Lage, Gestalt, Größe, Be-

schaffenheit der Hauptländer der Erde bekannt machen, doch in der Volksschule nur in allgemeinen Zügen und nur da in's Speciellere eingehend, wo eine besondere Merkwürdigkeit, oder das Interesse der Geschichte, der Gewerbe, des Handels, der Auswanderung dazu auffordert. Den höhern Schulen geziemt ein umfassenderer Unterricht in der mathematischen und physischen Geographie, womit sich ein mehr in das Einzelne eingehender Unterricht in der politischen Geographie verbindet; doch ist auch hier stets von einem anschaulichen Bilde der Wirklichkeit auszugehn und ein solches in der Vorstellung des Schülers wieder zu begründen: was in der Wirklichkeit verbunden ist, darf nicht blos in tabellarischen Uebersichten auseinandergerissen den Schülern zum Auswendiglernen von Namen und Zahlen dargeboten werden, und namentlich ist die politische Geographie von ihrer natürlichen Beziehung zu der natürlichen Beschaffenheit der Länder und der geschichtlichen Entwicklung der Völker nicht zu trennen. — Die Lebendigkeit des Geschichtsunterrichtes beruht einerseits auf dem Eindrucke, welchen er auf das Gemüth hervorbringt, andererseits auf seiner Anwendbarkeit für Verständniß, Beurtheilung und Leitung des gegenwärtigen gesellschaftlichen Zustandes. Einen tieferen Eindruck auf das Gemüth aber vermag die Geschichte nur dann hervorzubringen, wenn sie nicht blos als ein Aggregat vereinzelter äußerlicher Thatsachen, sondern als Offenbarerin des göttlichen Waltens erscheint. Als solche steht vorzüglich die alttestamentliche Geschichte dar: sie läßt in ihrem Anfange die Menschheit als ein durch Gott in das Daseyn gerufenes Ganze erscheinen, und zeigt wie es unter Gottes Leitung sich weiter entwickelt und indem sie in der einfachsten, ansprechendsten Weise Alles in die Form von concreten Familienverhältnissen einkleidet, eignet sie sich zum Gegenstande des ersten Geschichtsunterrichtes entschieden am besten. An sie schließt sich dann die Geschichte des Lebens Jesu und der Vorbereitung, Begründung und Ausbreitung des Christen-

thums unter äußeren Drangsalen bis zu seinem äußeren Siege unter Constantin. Hierauf folgt die Verbreitung des Christenthums unter den germanischen Völkern, die Größe des Mittelalters, hervortretend in der Doppelmacht des Kaisers und des Papstes, dem Ritterwesen, der christlichen Kunst; bald aber auch der Verfall der Kirche in Aeußerlichkeit, das Bedürfniß nach Aenderung, angekündigt durch die Vorläufer der Reformation, befriedigt durch die Reformatoren. Die Darstellung der in verschiedenen Ländern verschiedenen Verbreitung der Reformation, des dreißigjährigen Krieges, der Union, des Verein- und Missionswesens führt zur unmittelbaren Gegenwart über. Wenn auf diese Weise, stets an bestimmte Persönlichkeiten und Thatsachen sich anlehnend, was von geschichtlichen Kenntnissen zur Erklärung des inneren religiösen Lebens der Gegenwart nöthig ist in Verbindung mit dem Religionsunterrichte, was auf die Gestaltung der äußeren Verhältnisse sich bezieht bei Gelegenheit des geographischen Unterrichtes mitgetheilt wird: so dürfte dem Bedürfnisse der Volksschule Genüge geschehen und ein besonderer Geschichtsunterricht nicht nöthig seyn. Die künftige Bestimmung der Zöglinge der höheren Schulen fordert ein größeres Maaß geschichtlicher Kenntnisse und die lebendige Aneignung derselben wird bei dem an mannigfachen Bildungselementen reicheren Lebenskreise jener Zöglinge leicht. Während nun, mit vorherrschender Berücksichtigung der älteren Geschichte im Gymnasium, der neueren Geschichte in Real- und Gewerbschule, hier neben der biblischen Geschichte und ebenso wie diese an concrete Persönlichkeiten sich anschließend, von Anfange an in einem besonderen Geschichtsunterrichte die griechische, römische und die vaterländische Geschichte behandelt wird, ist zugleich den Schülern durch Feststellung der Hauptereignisse ein zuerst sehr weitmaschiges, dann allmälig sich reicher gliederndes chronologisches Netz einzuprägen. Die Aufgabe des fortschreitenden Unterrichtes ist es, jenes Netz allmälig auszufüllen

und den inneren Zusammenhang zwischen den einzelnen Thatsachen nachzuweisen, so daß in den obersten Classen der höheren Schulen eine umfassende und klare Uebersicht über die Hauptthatsachen der Geschichte, verbunden mit der Einsicht in ihre innere Entwicklung, zu Stande kommt. Gegen jenen oberflächlichen Pragmatismus, welcher der Bekanntschaft mit den Thatsachen voraneilt und die Geschichte macht, ist den Zöglingen eine möglichst gründliche Abneigung beizubringen.

In Bezug auf den geographischen Unterricht vgl. besonders: Schacht, Lehrbuch der Geographie. 4. Aufl. Mainz 1846, auch v. Raumer, a. a. O. III, 1, S. 124 ff.

Die Forderung, den geographischen Unterricht von der nächsten Umgebung ausgehn zu lassen, ist zuweilen dahin mißverstanden worden, als sollte jener Unterricht in der Volksschule und bei jüngeren Schülern über die nächste Umgebung niemals hinausgehn. Diesem Extreme hat man dann das andere entgegengestellt, daß man gerade mit den Entfernten, den Merkwürdigkeiten des Auslandes anfangen, mit der nächsten Umgebung erst aufhören müsse. Wir denken, man soll das Eine thun und das Andere nicht lassen. Wir sind keineswegs gesonnen, den Schülern die Kenntnisse vorzuenthalten, welche ihren Augen die Wunder des Auslandes aufschließen; wissen aber auch, daß wenn sie allein damit genährt werden, sie so wundersüchtig werden, daß sie am Ende in der Geographie nur noch Städte von zwei Millionen Einwohner, in der Geschichte nur Schlachten, in welchen Tausende geblieben, in der Naturgeschichte nur Löwen und Riesenschlangen und Lämmergeier interessiren. Dauerndes Interesse am Unterrichte gewährt nicht der Stoff, sondern die Art, wie derselbe behandelt und wie dadurch der Schüler in Thätigkeit gesetzt wird, und wahrhaft bildend wirkt der Unterricht nur dann, wenn das Kind in der Schule benutzen kann, was es im Leben gesehen, und im Leben anwenden kann, was es in der Schule gelernt; und ohne dieses fehlt ihm für das seinem Lebenskreise ferner liegende jedes Maaß.

Daß wir so wenig klare Anschauungen der geographischen Verhältnisse aus der Schule mitbringen, das haben großentheils die Schulatlanten verschuldet. Wenn das Großherzogthum Hessen, die Schweiz, Preußen, Frankreich, Rußland, Europa, Asien, das Planetensystem ꝛc. dem die Eindrücke so festhaltenden Sinn des Gesichtes stets in gleich großem Formate gegenüberstehn, so müssen alle richtigen Begriffe vom wirklichen Größenverhältnisse dieser Länder nothwendig völlig verwirrt werden. Der Schüler muß erst in der oben angedeuteten Weise mit dem ihm nahe liegenden das Entferntere messen lernen, dann an großen die beiden Halbkugeln umfassenden Landkarten unterrichtet werden, bevor ihm die Abstraction zugemuthet werden kann, welche der zweckmäßige Gebrauch eines Atlas voraussetzt.

Wenn Gervinus (Kleine hist. Schriften. 1838. S. 191—241. Ueber deutsches und franz. Unterrichtswesen) den Geschichtsunterricht mit den Mythen und Sagen des Alterthums beginnen will, um vorzugsweise Gemüth und Phantasie des Kindes anzuregen, so sind wir damit ganz einverstanden; nur glauben wir, daß es dem Kindesalter ebenso angemessen ist, gewisse Dinge in das Gedächtniß aufzunehmen, welche festzuhalten dem an selbstständiges Denken gewöhnten Geiste späterhin sehr schwer fällt. Das rechte Maaß in dieser Beziehung scheint uns v. Raumer a. a. O. S. 119 f. anzugeben: „Es frägt sich, wie viel Thatsachen ꝛc. sollen die Schüler im Gedächtnis aufbewahren? Jedenfalls muthe man ihnen lieber zu wenig als zu viel zu. Es wird ein wahrhaft grausamer Unfug von Geschichtslehrern getrieben, welche ihren Schülern oft größere Lasten auflegen, als sie selbst zu tragen im Stande sind. Anstatt ausgezeichnete Männer und Begebenheiten herauszuheben, diese und die zu ihnen gehörigen Jahreszahlen merken zu laßen, plagen sie die armen Knaben mit Minutien in futuram oblivionem, d. h. welche sie vergeßen, sobald sie nur die Klasse hinter sich haben. Es gibt kein beßeres Mittel als dieses, um ihnen den entschiedensten Ekel an Geschichte beizubringen, dessen sie sich in späteren Jahren

kaum entschlagen. Doch muß man auch das entgegengesetzte Extrem vermeiden, nicht überhuman die Knaben verweichlichen und arbeitsscheu machen, zu ihnen ja nicht von todtem Gedächtniskram sprechen. Es gibt Pädagogen, welche so zart sind, daß sie Bedenken tragen, die Kinder das Einmaleins auswendig lernen zu laßen. — Wer weiß nicht, wie in der Jugend das Gedächtnis Thatsachen, Namen, selbst Jahreszahlen leicht auffaßt und festhält, wofern eben nicht unverständige Lehrer es durch unerhörtes Ueberladen oder auch durch gänzliche Vernachläßigung zu Grunde richten. Es ist bekannt, daß Erwachsene beim besten Willen das in der Jugend hierin Verabsäumte schwer oder gar nicht nachzuholen vermögen. Aber wir danken es unserm Geschichtslehrer noch in späten Jahren, wenn wir von ihrem Unterricht her etwa die Reihe der deutschen Kaiser und ihre Regierungszeiten inne haben und dadurch bei unsern historischen Studien so orientirt sind, daß sich unsere geistige Thätigkeit ungestört durch Gedächtnislücken und frei bewegen kann."

Für die Verbindung des Unterrichtes in der Geschichte des Vaterlandes mit den Hauptabschnitten der vaterländischen Geographie spricht auch Sluymer a. a. O. S. 94 sich aus.

§. 79.

Die Methode des Unterrichts in der Naturkunde.

Die Naturkunde, in den oberen Classen der Gymnasien in der Regel vollständig vernachläßigt, in der Volksschule meist so zu sagen nur ehrenhalber, ohne alles lebendige Interesse und bleibenden Erfolg betrieben, kann bei richtiger Behandlung ein sehr interessanter Unterrichtsgegenstand werden; und die Erwägung, wie sehr auch dem mitten in der freien Natur lebenden Landvolke für die Wunder der es umgebenden Schöpfung, abgesehen von dem für den Lebensbedarf unmittelbar Dienenden, die Augen verschlossen sind, muß auffordern, jenem Gegenstande auch in der Volksschule größere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Auch hier

hat nun der Unterricht von demjenigen auszugehn, was in die unmittelbare Anschauung des Kindes fällt, und dessen Interesse vorzugsweise erregt : dies ist zunächst die belebte Natur. Der naturgeschichtliche Unterricht leitet also die Kinder an, auf dem Grunde der bereits gewonnenen Anschauungen von der Eigenthümlichkeit der einzelnen Thiere eine bestimmte Vorstellung sich zu bilden, die charakteristischen Unterschiede der verschiedenen Classen, Gattungen und Arten zu finden und festzuhalten, und, mit einer durch die Besprechung in der Schule erhöhten Aufmerksamkeit, die zu vollständigerer Uebersicht über die umgebende Thierwelt noch fehlenden Beobachtungen in der Natur selbst zu sammeln. Auf dieselbe Weise, doch minder umfassend, ist die das kindliche Interesse weniger ansprechende Pflanzenwelt zu behandeln, wobei jedoch die Rücksicht auf den dem Menschen aus ihr erwachsenden Nutzen oder Schaden keineswegs allein leiten darf; in Bezug auf das Mineralreich wird der Lehrer zunächst auf die Anleitung zur Unterscheidung der Hauptclassen und zur Erkenntniß der Hauptgesetze der Lagerung der Mineralien sich beschränken müssen. Ist auf solche Weise der Schüler in der ihn umgebenden Natur gehörig orientirt und hat er aus ihr die nöthigen allgemeinen Begriffe gewonnen, so werde versucht bei dem Menschen, als der Blüthe der Schöpfung, beginnend, und zu den minder vollkommenen Geschöpfen stufenweise herabsteigend, ihm von der gesammten Natur, als einem großen schönen Ganzen, ein Bild beizubringen. Dabei sind denn auch die früher schon gelegentlich besprochenen merkwürdigen Geschöpfe des Auslandes in ausgedehnterer Weise mit verwandten einheimischen in Verbindung zu setzen. Das Erfassen der naturgeschichtlichen Systeme dagegen setzt umfassendere Kenntniß der einzelnen Gegenstände und die Fähigkeit des gereifteren Geistes, ein wissenschaftliches Ganze zu übersehen, voraus; mit ihnen bekannt zu machen, muß daher dem Unterrichte in der Gewerbschule und in den höheren Gymnasialclassen überlassen bleiben. —

Wenn die Naturgeschichte vorzüglich zur Uebung der Urtheilskraft dienen kann, so fordert die Naturlehre, welche in den einzelnen Erscheinungen die allgemeinen Gesetze aufsucht, und diese auf Bearbeitung und Benutzung der Natur wieder anwendet, vorzugsweise zu Schlüssen auf (vgl. §. 43, Anm.). Als erste und für alle Entwicklungsstufen der Schüler bleibende Regel in Bezug auf die Behandlung dieses Unterrichtsgegenstandes muß daher gelten, daß niemals blos historisch überliefert, sondern der Schüler stets angeleitet werde, aus der concreten Erscheinung das allgemeine Gesetz selbstthätig abzuleiten und dieses ebenso wieder auf das Einzelne anzuwenden. In der Volksschule hat sich der Lehrer darauf zu beschränken, zu richtiger Auffassung der bedeutendsten atmosphärischen Erscheinungen und naheliegender mechanischer Vorrichtungen (Hebel, Wage, Mühle, Uhr, Pumpe, Feuerspritze u. s. w.) hinzuführen.

Vergl. über diesen Gegenstand die ebenso sachgemäße als gedrängte Behandlung in Sluymer's angeführter, durch concise Darstellung und sicheren Tact gleich ausgezeichneten Schrift, S. 97—114; wir wüßten zum Behufe einer gedrängten Uebersicht über das auf den Unterricht in der Volksschule Bezügliche auf nichts Besseres zu verweisen.

§. 80.

Die Methode des Unterrichtes in der Mathematik.

Von den hierher gehörigen Unterrichtsgegenständen ist für die erste Stufe der kindlichen Entwicklung nur der Rechenunterricht geeignet. Die Gegenstände des Rechnens müssen die mannigfaltigen Objecte der kindlichen Anschauung seyn, und es ist zur mündlichen Behandlung der Aufgabe zuerst ausschließlich anzuleiten und ihr längere Zeit wenigstens das entschiedene Uebergewicht über das schriftliche Rechnen einzuräumen. Zu-

gleich sind die Aufgaben so einfach zu stellen, daß dem Kinde die Einsicht in die Thätigkeit, welche es vornimmt, und ein Bewußtseyn der dabei leitenden Gesetze nicht unmöglich wird. Auf solche Weise wird es mit stets wachsender Kraft allmälig vom Einfachen zum Zusammengesetzteren sich erheben, und mit der Einsicht in die vier Species, die einfachen Operationen mit Brüchen und die einfachen Proportionen auch in ihrer Behandlung Fertigkeit gewinnen, welche, wenn sie auch aus Mangel an Uebung einmal abnehmen sollte, doch, weil sie auf klarer Erkenntniß beruht, mit Leichtigkeit wieder erweckt werden kann. Macht man dagegen das Kind mit den Ziffern bekannt, bevor es noch zählen gelernt, macht man dadurch selbst das Kopfrechnen zu einem, nur im Kopfe vorgenommenen, mechanischen Tafelrechnen, wählt man zu Objecten der Berechnung von Anfang an nur die abstracte Zahl, oder stets dieselben, vielleicht ganz über den Gesichtskreis des Kindes hinausliegenden Gegenstände, macht man nur die äußere Lösung der Aufgabe, nicht die Einsicht in die Gesetze der Lösung zum Zwecke, giebt man so complicirte Aufgaben, daß die Erkenntniß jener Gesetze die Kräfte des Schülers übersteigt: so wird höchstens eine mechanische Fertigkeit erreicht, welche, sobald die Uebung längere Zeit ausbleibt, unwiederbringlich verloren geht, weil die geistige Kraft des Schülers dabei ganz ungeübt geblieben und es der Gesetze seiner Thätigkeit sich nie bewußt geworden ist. — Ist der Knabe in dem Kreise der ihn umgebenden Gegenstände so heimisch geworden, daß sie ihn durch ihre Neuheit nicht mehr zu sehr in Anspruch nehmen, durch ihre Mannigfaltigkeit nicht mehr verwirren, daß er sie vielmehr mit Ruhe als etwas Bekanntes betrachten kann, so kann er durch den Unterricht in der Geometrie angeleitet werden, aus der Anschauung der concreten Mannigfaltigkeit zur Betrachtung der abstracten Form sich zu erheben. Hierzu anzuleiten, ist Aufgabe der Formenlehre, über welche, verbunden

mit der Unterweisung in der Ausmessung einfacher gradliniger Flächen, der Unterricht in der Volksschule nicht hinauszugehn hat. Richtig behandelt, dient die Geometrie wesentlich dazu, den Zögling über das Besondere zum Allgemeinen, aus der Sphäre unmittelbarer Anschauung zum reinen Denken zu erheben. Beginnt man aber, anstatt die abstracte Form von den concreten Gegenständen der lebendigen Anschauung allmälig und gleichsam von selbst sich lostrennen zu lassen, mit dem geometrischen Unterrichte zu einer Zeit, wo das Kind noch durchaus in der unmittelbaren Anschauung befangen und von deren Gegenständen vollständig in Beschlag genommen ist; fängt man, anstatt den Zögling selbst vom Besonderen allmälig zum Allgemeinen sich erheben zu lassen, mit den allgemeinsten Grundsätzen an und leitet man aus diesen auf dem Wege rein logischer Folgerung das Einzelne ab, muthet man dem Knaben geometrische Beweise zu, deren Grund und Zusammenhang nur der gereifte Geist des geübten Mannes vollständig zu erfassen fähig ist: so verliert der geometrische Unterricht seine bildende Kraft, was in seinem Gesetze erkannt und auf dem Grund dieser Gesetze selbstthätig geschaffen werden soll, wird nur nachgesprochen und nachgethan, und der Unterrichtszweig, welcher vor allen dazu dienen soll, die geistige Freiheit zu wecken, wird ein Beförderungsmittel der Einseitigkeit und des Mechanismus.

Sluymer a. a. O. S. 58 bezeichnet als Ziel des Rechenunterrichts: „a. Auf Anschauung begründete Einsicht in die Zahlenbegriffe und Zahlenverhältnisse, soweit solche im gewöhnlichen Verkehre vorkommen. b. Fertigkeit vorzugsweise in der mündlichen, aber auch in der schriftlichen Behandlung der Aufgaben des gemeinen Rechnens." Die „Formenlehre" mit Einschluß der Anfangsgründe des eigentlich Geometrischen hat er S. 114 ff. in Verbindung mit dem Zeichnen behandelt.

§. 81.

Die Methode des Unterrichts im Lesen und Schreiben.

Sobald das Kind gewöhnt ist, die wichtigeren und augenfälligeren Gegenstände seiner Umgebung, ihr Thun, ihre Zustände, ihre Eigenschaften mit den gehörigen Worten in richtiger und deutlicher Aussprache zu bezeichnen, kann der Lese*unterricht* beginnen. Vorübungen auch in der Art vorzunehmen, daß man das Kind Worte in deren einzelne Laute auflösen läßt, scheint deßwegen nicht rathsam, weil dies Geschäft weit schwieriger ist, als die Verbindung von Lauten, welche zugleich als Buchstaben der äußeren Anschauung einen festen Gegenstand darbieten. Die früher übliche mechanische Buchstabirmethode lehrte die Lautzeichen nach der Reihenfolge und unter den Benennungen, welche das Alphabeth darbot, und überließ den Kindern, vermöge einer durch fortgesetztes Nachthun dessen, was der Lehrer vorthat, unbewußt sich bildenden Praxis, beim Lesen das wegzulassen, was in jenen Benennungen zum Laute des Buchstabens nicht gehörte. Statt dessen ist in neuerer Zeit die Lautirmethode herrschend geworden, welche jedenfalls den Vorzug größerer Naturgemäßheit und bildenden Kraft hat, indem der Schüler bei ihr dessen, was er thut, sich bewußt werden kann, welche aber trotzdem, von einem trägen und ungeschickten Lehrer gehandhabt, weniger Erfolg haben wird für die Fortschritte und die Ausbildung des Kindes, als jene alte Methode von einem tüchtigen Lehrer befolgt. Die Lautirmethode lehrt die Buchstaben zuerst nur durch die Laute bezeichnen, welche durch jene ausgedrückt werden, indem sie die Buchstaben theils nach den ihnen entsprechenden Lauten, theils nach der äußeren Form classificirt, und sofort anleitet, auch Sylben zu lesen, welche aus den bekannt gewordenen Buchstaben gebildet sind. Erster Zweck

bleibt immer: Fertigkeit im Erkennen der Buchstaben und im Aussprechen und Verbinden ihrer Laute zu Sylben und Worten; doch ist daneben darauf zu sehen, daß das Kind, sobald es der Gang des Unterrichtes erlaubt, über das sinnlose Syllabiren hinaus zu wirklichen Wörtern geführt werde, welche Gegenstände aus seinem Gesichtskreise benennen, damit es von der Bedeutung des Lesens eine Ahnung und für seine Uebung Interesse gewinne. Von einzelnen Wörtern ist dann zu kleinen, darauf zu größeren Sätzen überzugehn, endlich zu kleinen und größeren Erzählungen und immer darauf zu sehen, daß das Gelesene dem Kinde verständlich und ansprechend ist. Geschieht dies, so wird es fast von selbst an ausdrucksvolles Lesen sich gewöhnen, während man sich vergeblich abmüht, durch äußerliche Regeln über die Bedeutung der Interpunction für die Betonung u. dgl. es dazu zu bringen, solange es noch zu viel mit dem Erkennen der einzelnen Buchstaben zu thun hat, oder Sätze lesen soll, welche weit über seinen Horizont hinausliegen. Ist einige Fertigkeit im Lesen erlangt, so muß auch das Alphabeth nach seiner Reihenfolge und der gewöhnlichen Benennung seiner Buchstaben gemerkt werden. — Der Schreibunterricht, welcher auf die Entwicklung des Sprach- und Denkvermögens einen wesentlichen Einfluß übt (s. o. §. 45, bes. S. 193 f.) und daher vom Sprachunterrichte nicht zu trennen ist, muß beginnen, sobald die Kinder die gedruckten Buchstaben mit Sicherheit kennen, früher nicht, weil sonst durch die Verschiedenheit der gedruckten Zeichen von den geschriebenen Verwirrung entstehen würde; doch können bis zu dieser Zeit die zu freierer Bewegung der Hand führenden Vorübungen in Haar- und Stammstrichen, Bogen, Ovalen u. s. w. vorgenommen werden. Beim eigentlichen Schreibunterrichte ist dann von den einfacheren Buchstabenformen zu den zusammengesetzteren überzugehn, und die Selbstthätigkeit der Kinder beim Nachbilden derselben stets dadurch rege zu erhalten, daß man sie selbst finden läßt, wodurch der neu hinzugekommene Buchstab

von früheren sich unterscheidet, daß man sie falsche Buchstaben beurtheilen und berichtigen läßt u. dgl. Zugleich ist stets darauf zu sehen, daß die Handschrift sauber und ordentlich sey, und dazu muß das Kind, bevor es mit Feder und Tinte umgeht, erst beim Gebrauch von Griffel und Schiefertafel angehalten werden, durch welchen es einige Leichtigkeit und Sicherheit der Hand schon gewinnen kann, ehe es das schwieriger zu handhabende Material gebraucht. Erst mit dem Gebrauche von Feder und Papier beginnt der eigentliche Schönschreibunterricht, während der Lehrer bis dahin mit bestimmter Bezeichnung des Charakteristischen eines jeden Buchstabs durch die Schüler sich begnügte, und auch jetzt ist die Rücksicht auf Deutlichkeit und Fertigkeit einer eiteln kalligraphischen Künstelei nicht zum Opfer zu bringen.

Ueber das Geschichtliche der allmäligen Entwicklung und Ausbildung der Lautirmethode vgl. Niemeyer, a. a. O. II, §. 44.

Wenn der „Schreiblesеunterricht" (Sluymer, S. 38 f.) mit der Schreibschrift früher, als mit der Druckschrift bekannt macht, so hat dies ein doppeltes Bedenken: einmal wird, was doch offenbar die nächstliegende Aufgabe ist, das Lesen des Gedruckten, als die entferntere behandelt, und dann drängt die beim Schreibunterrichte nothwendig vorherrschende Rücksicht auf die Gestalt der Buchstaben die wesentlichere und natürlichere auf die Verwandtschaft der Laute und ihr Verhältniß zu den Sprachorganen zurück.

§. 82.

Die Methode des Unterrichts in der Muttersprache.

Es läßt sich kaum eine größere Verirrung denken, als das — namentlich durch einen wahren Mißbrauch der trefflichen Arbeiten Becker's — vielfach auch in die Volksschule eingedrungene Bestreben, die Muttersprache, wie eine fremde, auf

rein grammatischem Wege zu lehren, und selbst den Sprachstoff von den Kindern nur nach den grammatischen Schulvorschriften erzeugen und bilden zu lassen. Bediene sich vielmehr der Lehrer des großen Vortheils, welchen in Bezug auf diesen Unterrichtsgegenstand schon das Wort Muttersprache ihm andeutet, und überlasse er es dem frischen, reichen Leben, das Sprachvermögen in dem Kinde zuerst zu entwickeln und Sprachstoff ihm zuzuführen; sich selbst aber beschränke er zunächst darauf, aus der Sprache, welche das Kind aus dem Leben in die Schule mitbringt, die Schlacken auszuscheiden, dem Tüchtigen sein richtiges Maaß und bestimmtes Gepräge zu geben, und den Geist des Kindes anzuregen, daß es in erhöhter Aufmerksamkeit auf seine Umgebung mit neuen Begriffen neue Worte gewinne. Es folgt dann die Anleitung zum Verstehen des Gelesenen und zur richtigen Aufzeichnung der eignen Gedanken. In letzterer Beziehung ist vor Allem darauf zu sehen, daß es eben auch des Schülers eigne Gedanken sind, deren Aufzeichnung von ihm verlangt wird, daß also, je nach den verschiedenen Entwicklungsstufen des kindlichen Geistes, zuerst der einfache, unbefangene Ausdruck eines unmittelbar Aufgenommenen, dann die reflectirende Behandlung, Vergleichung, Beurtheilung, dargebotener Stoffe, endlich die selbstständige freiere Gestaltung eines Thema's zur Aufgabe gemacht werde. Die Rechtschreibung muß, wenn Lese- und Schreibunterricht in gehöriger Verbindung getrieben wurden, eine sichere Grundlage gewonnen haben; das Fehlende werden wenige Regeln und, auf die Regeln stets zurückgehende, fortgesetzte mündliche und schriftliche Uebung leicht ergänzen. Aus der Grammatik ist nur das zur Begründung der Rechtschreibung, zum genaueren Verständnisse des Gelesenen und zum richtigen schriftlichen Ausdruck unmittelbar Dienende über die Redetheile, die Bestandtheile des einfachen und zusammengesetzten Satzes und über die Wortbildung mitzutheilen. Ein vollständigeres grammatisches Begreifen der mit seinem ganzen Fühlen und

Denken innigst verwachsenen deutschen Muttersprache ist, ohne daß er an einer fremden, zumal an dem strenggegliederten, abgerundeten Bau der alten Sprachen, die Sprachgesetze kennen gelernt und sich vorbereitet hat, die eigne Sprache sich zu objectiviren, selbst dem Lehrer der Volksschule nicht möglich, vielweniger kann er es seinen Schülern mittheilen. Der streng grammatische Unterricht in der Muttersprache ist Sache der Gymnasien, wo er übrigens nicht blos durch die Grammatik der classischen Sprachen, sondern auch durch die für das Verständniß der gegenwärtigen Gestaltung der deutschen Sprache ganz unentbehrliche Bekanntschaft mit den Hauptphasen ihrer früheren Entwicklung vorbereitet seyn sollte. Schon aus dieser Rücksicht auf das grammatische Verständniß der Muttersprache ist grammatischer Unterricht im Altdeutschen den oberen Classen unserer Gymnasien zur Aufgabe zu machen; auch wenn ihn nicht die nunmehr an jeden gebildeten Deutschen zu verlangende gründlichere Kenntniß der ersten classischen Periode der deutschen Literatur voraussetzte.

Wie durch schriftliche Aufgaben, welche die Kräfte des Schülers übersteigen, Unwahrheit und Manierirtheit des schriftlichen Ausdruckes nothwendig erzeugt werden, darauf wurde §. 45 bereits hingedeutet, und es erklärt sich hieraus der Umstand, daß verhältnißmäßig so Wenige die Volksschule verlassen, welche im Stande wären, die einfachsten Gedanken richtig zu Papier zu bringen, daß vielmehr unsere gescheidesten Bauern, wenn sie zu schreiben anfangen, so häufig ihre Gedanken unter unverstandenen und entstellten Fremdwörtern und den geschraubtesten Redensarten völlig verhüllen. In demselben Sinne sagt Sluymer (a. a. O. S. 53): „Noch ist im Allgemeinen zu erinnern, daß jede Aufgabe schlechterdings aus dem Erfahrungskreise der Kinder gewonnen sein muss, will man anders nicht verschrobene Köpfe und Heuchler erziehen. Es können daher auch Aufgaben, wie z. B. „Gedanken und Gefühle eines guten Kindes am Sterbebette der Mutter," zumal wenn für die meisten Schüler sich

die letztere noch der Gesundheit erfreut, nur als eine wahre Versündigung an dem Herzen der Jugend angesehen werden." Auch mit der Aufgabe, Poesie in Prosa umzusetzen, sollte man vorsichtiger seyn: es wird dadurch nur zu leicht dem Skelett einer historischen Thatsache oder moralischen Reflexion das warme, frische Leben und die tiefe Wahrheit der Poesie zum Opfer gebracht, und der Sinn der Schüler für Poesie unterdrückt, statt daß er geweckt werden sollte. Die Aufgaben dem Erfahrungskreise des Kindes stets anzupassen, dazu giebt Lauckhardt, Stylbüchlein, Darmstadt 1843, eine treffliche Anleitung.

Vilmar, welcher zu Anfange seiner Literaturgeschichte den Werth jener ersten, durch Walther von der Vogelweide, Wolfram von Eschenbach, die Gudrun und die Nibelungen repräsentirte, Glanzperiode unserer Literatur mit Begeisterung hervorhebt, bietet in seinen „Anfangsgründen der deutschen Grammatik," Marburg und Leipzig 1841, auch einen Leitfaden für altdeutschen Unterricht im oben angeführten Sinne.

§. 83.

Die Methode des Unterrichts in den fremden Sprachen.

Dem Bestreben, die Muttersprache von Anfang an streng grammatisch zu lehren, steht an Verkehrtheit das andere gleich, fremde Sprachen den Schülern, wie die Muttersprache, durch bloßes Hören und Lesen und Nachsprechen beizubringen. Wo in Ländern mit gemischten Volksstämmen und Sprachen zur lebendigen Uebung stete Gelegenheit ist, wie in Polen, Ungarn, den Gränzcantonen der Schweiz u. s. w., da ist es möglich, daß das Kind durch solche Uebung mehrere Sprachen zugleich als seine Muttersprache lernt; und doch wirkt auch hier die eine Sprache auf die andere deren Reinheit benachtheiligend ein, ebenso wie bei der, die Kinder von Anfang an an zwei Sprachen gewöhnenden, Gouvernantenerziehung in den höheren

Ständen die Reinheit der Mutterſprache nur allzuleicht leidet. Wo aber ſolche Gelegenheit nicht durch die Natur der Verhältniſſe dargeboten iſt, da kann dieſer Mangel weder durch Hamilton'ſche Interlinear-, noch durch Jacotot'ſche Laterälüberſetzungen erſetzt werden, und eben ſo wenig iſt der Schule verſtattet, jene Gelegenheit den Eindrücken des umgebenden Lebens zum Trotz durch künſtliche Maaßregeln, wie ſie etwa Montaigne's Vater anwenden konnte (S. o. S. 55 f.), herzuſtellen. In der Schule iſt nöthig, daß bei dem Unterrichte in fremden Sprachen mit den allgemeinen Regeln begonnen werde, wonach die Beziehungen der Begriffe und Gedanken durch beſtimmte wiederkehrende Vorſylben, Endungen, Hülfswörter, Wortſtellungen u. ſ. w. ausgedrückt werden, damit der Schüler ein vorgelegtes Sprachſtück verſtehen könne, ſobald ihm durch unmittelbare Mittheilung oder durch den Gebrauch des Lexicons der jene Sprachformen tragende eigentliche Stoff der Wörter, und ſomit ihre Bedeutung bekannt geworden iſt, und damit er dieſen Stoff zu Wort- und Satzverbindungen ſelbſtthätig weiter geſtalten könne. Bei dem Unterrichte in neueren Sprachen tritt allerdings wegen des einfacheren Baues derſelben die Regel mehr zurück; ſo entſteht natürlicherweiſe für die unmittelbare Einwirkung des Gehörten, oder Geleſenen einerſeits ein größerer Raum, andererſeits kann ihr auch eher etwas überlaſſen, und jedenfalls kann dieſe Uebung in Sprachen, welche ſich im Kreiſe der gegenwärtigen Erfahrung und Anſchauung bewegen, eine wahrhaft lebendige werden. Bei den Zöglingen der Gewerbſchule endlich, deren künftiger Beruf Fertigkeit im Gebrauche der neueren Sprachen meiſt fordert, iſt dieſer Uebung eine beſondere Aufmerkſamkeit zuzuwenden. Bei dem Unterrichte in den alten Sprachen dagegen iſt letzter Zweck nicht das Schreiben und Sprechen, ſondern das Verſtehen derſelben (vgl. §. 72); in Bezug auf ſie, deren Bau von dem der neueren ſo weſentlich verſchieden, deren Wortvorrath aus einem von unſerem gegenwärtigen ſehr

verschiedenen Gebiete der Erfahrung und Anschauung hervorgegangen ist, hat der Ruf, daß die lebendige Uebung an die Stelle der todten Regel treten müsse, nur den Werth, daß er daran erinnert, wie auch hier die Uebung stets neben der Regel her gehen müsse, damit diese eben keine todte werde, und daß er warnt, im Bestreben, den Sprachunterricht zu einer rechten geistigen Gymnastik zu machen, diesen Unterricht nicht möglichst zu erschweren und ganz in einen abstracten grammatischen Formalismus sich verlieren zu lassen. Das Einprägen der Regeln, Paradigmen, Vocabeln also kann dem Schüler nicht erspart werden; es ist ihm aber dies Alles jederzeit zugleich in Wort- und Satzverbindungen in lebendiger Anwendung nicht blos zu zeigen, sondern er ist auch anzuhalten, im Griechischen so gut, wie im Lateinischen, es in mündlichen und schriftlichen Uebungen selbst anzuwenden. Ist er auf diese Weise mit den eigenthümlichen Gesetzen der fremden Sprachen bekannt geworden, so treten jene Uebungen hinter die Aufgabe zurück, die eigentlichen Feinheiten der Sprache, die Eigenthümlichkeiten der einzelnen Schriftsteller durch aufmerksame Lectüre zu erkennen. Die schriftlichen Uebungen hören auch jetzt nicht völlig auf, doch werden sie nur fortgesetzt als ein Mittel das früher Erlernte zu wiederholen und neu Erlerntes festzuhalten, kurz als ein Mittel für das Verständniß der Sprache; nur Verständlichkeit und grammatische Richtigkeit des Ausdruckes ist ihr Ziel; eigentlich stylistische Production hat die Schule als Sache eines besonderen Talentes, oder Fachstudiums zu betrachten. — Die Fertigkeit des Lateinsprechens wird immer ein günstiges Vorurtheil für die geistige und sprachliche Gewandtheit dessen erwecken, welcher dieser Fertigkeit sich rühmen kann. Nachdem aber die bloße Gelehrsamkeit so sehr zu einer mit der ganzen Individualität des Menschen verwachsenen Wissenschaft sich weitergebildet hat, daß man wissenschaftliche Werke nunmehr in der Muttersprache zu schreiben sich gedrungen fühlt, bietet sich für jene Fertigkeit im Leben zu

wenig Gelegenheit zur Uebung dar; wollte jetzt die Schule allein diesen Mangel ersetzen, so müßte sie Zeitopfer bringen, deren der zu erringende Vortheil nicht werth wäre, und wollte man jetzt die Fertigkeit des Lateinsprechens als ein unbedingt nothwendiges Kriterium wissenschaftlicher Tüchtigkeit ansehen, so würde dies nur die völlige Verkennung desjenigen verrathen, was die Gegenwart nicht blos factisch, in Folge etwa der Gelüste eines frivolen Zeitgeistes, sondern mit einem auf das Wesen der wissenschaftlichen Entwicklung selbst gegründeten guten Rechte fordert. Daß in der That nicht einmal das Verständniß einer fremden Sprache von der Fertigkeit sie zu sprechen abhängt, daß also das Lateinsprechen nicht von der Wissenschaft gefordert, sondern nur durch eine mit der Entstehungsgeschichte der neueren Gelehrsamkeit zusammenhängende Gewohnheit üblich geblieben ist, das geben die Philologen selbst stillschweigend zu, indem sie jene Fertigkeit nicht auch in andern Sprachen, nicht einmal im Griechischen fordern. Ja es hat allen Anschein, als ob der tiefere wissenschaftliche Sinn, mit welchem das Studium der griechischen Sprache und des griechischen Alterthums betrieben worden ist, eben darin seinen Grund habe, daß hier der äußere Zweck des Redens der Sprache von der tieferen Erforschung des griechischen Lebens und Geistes in seinem inneren Wesen nicht abzog. Bei diesem Allen wird die lateinische Sprache wegen der größeren Einfachheit und Regelmäßigkeit ihres Baues vor der griechischen fortwährend den Vorzug behaupten müssen, daß sie früher, als die letztere, in der Schule behandelt wird. Ist dann die gehörige Sicherheit in der lateinischen Grammatik erlangt und damit zugleich die Vorbereitung auf die Erlernung der griechischen gegeben, so ist es allerdings in der Ordnung, daß auf die griechische Sprache mindestens gleiche Aufmerksamkeit, wie auf die lateinische verwandt werde, damit so der bildende Einfluß der weit vielseitigeren, gehaltvolleren, vollendeteren und auch für das jugendliche Alter ansprechenderen griechischen

Literatur den Schülern möglichst zu gute komme. — Auf der durch Bekanntschaft mit den alten Sprachen gegebenen Grundlage ist es dann ein Leichtes, die Schüler in das Verständniß der neueren Sprachen einzuführen, und es ist nicht blos ein tüchtiger Unterricht im Französischen wesentliches Erforderniß der Gymnasialbildung, sondern es sollte auch zum Erlernen des Englischen und Italienischen wenigstens die Gelegenheit geboten seyn. Doch wird damit am besten bis in die oberen Gymnasialclassen gewartet, damit die Schüler beim beginnenden Unterricht in den alten Sprachen nicht durch das Vielerlei zerstreut werden : zur Aneignung eines gründlichen grammatischen Verständnisses der neueren Sprachen ist dann noch hinreichend Zeit; die Schüler bis zur Fertigkeit im Sprechen zu bringen, würde das Gymnasium sich vergeblich als das nothwendig und allgemein zu erreichende Ziel vorsetzen, während das Leben, wenn es jene Fertigkeit fordert, zugleich auch die Gelegenheit bietet, das grammatische Verständniß und die durch Lectüre erlangte Kenntniß der Sprache zu lebendiger Uebung zu erweitern.

Rücksichtlich fremder Sprachen äußert sich der Studienplan für die Gymnasien des Großh. Hessen vom Jahre 1834 : „Die Methode des Unterrichtes in den Sprachen muß nothwendig bei den synthetischen antiken einen anderen Gang nehmen, als bei den analytischen modernen. Bei jenen ist die nothwendige Voraussetzung glücklicher Forschritte eine gründliche Einübung der abstracten grammatischen Regeln, weshalb diese vorausgehen muß; bei diesen geht, wie aus ihrer Natur folgt und die Erfahrung gelehrt hat, der Unterricht am Besten unmittelbar an die Auffassung und Behandlung der concreten Sprachgebilde, beginnt also mit dem Lesen und Sprechen, ohne jedoch zu versäumen, das allgemeine der sprachlichen Erscheinungen in der Form von Regeln zum Bewußtseyn zu bringen.“

Mit großer Umsicht und Gründlichkeit hat über den obigen Gegenstand Beneke in den betreffenden Abschnitten der

Unterrichtslehre gehandelt; v. Raumer, a. a. O. III, 1, S. 45—111 giebt eine Uebersicht über die verschiedenen, in Bezug auf das Lateinlernen versuchten Methoden, von dem Wiedererwachen der Wissenschaften bis auf die neueste Zeit. Recht charakteristisch für das verschiedene Ziel, welches man beim Unterrichte im Lateinischen im Auge hatte, und welches man zuerst im Sprechen und Schreiben, zuletzt im Verständnisse der Sprache fand, sind die Definitionen, welche v. Raumer den Grammatiken der verschiedenen Zeitalter entnommen und schon I, S. 201 angeführt hat; dort heißt es: „Melanchthon definiert: Grammatica est certa loquendi et scribendi ratio. Die Grammatica marchica von 1728 sagt hiermit übereinstimmend: die Grammatica ist eine Kunst recht zu reden und recht zu schreiben; Otto Schulz dagegen: die lateinische Grammatik ist eine Anweisung zur Kenntnis der lateinischen Sprache, sie zeigt, wie die allgemeinen Sprachgesetze in der lateinischen angewendet werden. Endlich so definiert Kühner: Grammatik heißt die Anweisung zum richtigen Verständnis einer Sprache in Rücksicht auf Worte und Redeformen. Diese Definitionen zeigen schon, wie man seit 1728 vom praktischen Treiben der alten Sprache als Kunst des Sprechens und Schreibens, zu einem theoretischen zunächst Kenntnis, weiter selbst Verständnis Bezweckenden fortgeschritten ist."

Wie wenig das gründliche Verständniß einer Sprache an die Fertigkeit sie zu sprechen geknüpft ist, beweis't besonders schlagend das deutsche Sanskritstudium. Wohl keine Sprache hat sich so von Anfang an und so durchgängig einer so tief eindringenden wissenschaftlichen Behandlung zu erfreuen gehabt, als sie dem Sanskrit, sobald sein Studium auf deutschen Boden verpflanzt wurde, durch Bopp, A. W. v. Schlegel, W. v. Humboldt, Lassen u. A. zu Theil geworden ist, und — wo wird Sanskrit unter uns gesprochen? Ja gerade die Engländer, welche bei dieser Sprache den praktischen Gebrauch vorzüglich im Auge haben, lassen in ihren, sonst sehr verdienstlichen, Werken den tieferen wissenschaftlichen Sinn nur zu oft vermissen.

Daß man in der griechischen Sprache früher und mehr als in der lateinischen unterrichten solle, hat Herbart (allg. Pädagogik, S. 31 ff. Umriß, S. 221 ff.) gefordert, indem er vorzüglich auf die pädagogische Bedeutung der Odyssee aufmerksam machte. In ähnlichem Sinne hat Gervinus a. a. O. S. 238 ff. die Vorzüge der griechischen Literatur vor der lateinischen mit Begeisterung hervorgehoben und „im alten Sprachunterricht die Bevorzugung der griechischen Sprache vor der lateinischen und den Beginn mit jener vor dieser als eine Lebensfrage für echte Bildung" empfohlen. Unstreitig gebührt bei dem Unterrichte den Erzeugnissen der griechischen Literatur der Vorrang, deßwegen aber doch der lateinischen Grammatik der Vorgang.

§. 84.

Die Methode des Unterrichtes in der Religion.

Im Gegensatze gegen die alte Schule, deren einseitigem Dogmatismus das Evangelium zu einem neuen äußerlichen Gesetze erstarrt war, und welche sich daher auch bei dem Religionsunterrichte mit eigentlichem Auswendiglernen begnügen konnte, hat sich seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts die Ansicht gebildet, daß dem Kinde gar nichts überliefert werden dürfe, indem die wahre Religion schon in seinem Geiste liege und nur entwickelt zu werden brauche. Man sokratisirte nun beständig mit den Schülern, ohne zu bedenken, daß diese Methode, einseitig angewandt, weder der Eigenthümlichkeit des früheren kindlichen Alters, welches erst einen geistigen Inhalt aufnehmen muß, ehe man ihm etwas abfragen kann, noch der Eigenthümlichkeit der christlichen Religion entspreche, welche, wie sie als eine geoffenbarte nicht aus dem Geiste der gesammten Menschheit nach und nach von selbst sich entwickelt hat, sondern dem natürlichen Leben der Menschheit durch die schöpferische Kraft Jesu Christi als ein höheres Lebensprincip eingepflanzt worden ist, so auch dem einzelnen Menschen fortwährend mitgetheilt werden

muß, wenn man sie bei ihm finden will. Die gleichmäßige Rücksicht einerseits auf die geistige Entwicklungsstufe des Kindes, andrerseits auf das Wesen der geoffenbarten Religion fordert, daß auf der ersten Stufe der kindlichen Entwicklung, auf welcher die Empfänglichkeit und die unmittelbare Anschauung vorherrscht, zunächst die Geschichte der alttestamentlichen Vorbereitung und der neutestamentlichen Vollendung der Offenbarung mit Wärme und Innigkeit und in concreter Lebendigkeit den Kindern erzählt werde; die biblische Geschichte bildet also die erste Grundlage des Religionsunterrichtes. Sind dann die Kinder zu der Stufe gelangt, welche sie zur Reflexion über ein dargebotenes Object befähigt, so knüpft der Unterricht vorzugsweise an das Lesen der heiligen Schrift an, indem der Lehrer zum Verständniß und zur Anwendung des Gelesenen anleitet. Wenn endlich der Schüler zu freierer Uebersicht über einen Stoff, zu tieferer Einsicht in dessen inneren Zusammenhang und zu selbstständigerer Gestaltung desselben herangereift ist, so ist er, auf dem Grunde des Katechismus, anzuleiten, die Grundlehren des Christenthums in ihrem Zusammenhange zu überschauen und zu erfassen. Bei diesem ganzen Unterrichtsgange ist darauf zu halten, daß die Schüler Bibelsprüche sich einprägen, auf den beiden ersten Stufen, um den Hauptinhalt des Gehörten und Gelesenen zusammenzufassen, auf der dritten als Grund und Siegel der zu erörternden Lehren; auch durch geistliche Lieder ist der Unterricht zu beleben. Zur wahren Aneignung dieses gesammten Unterrichtsstoffes dient die Frage allerdings als ein vorzügliches Mittel; und zwar herrscht auf der ersten Stufe, wo es um richtiges Auffassen und Wiedergeben des Erzählten sich handelt, die examinirende Frage vor, auf der zweiten, bei Erläuterung der gelesenen Bibelstellen, die zergliedernde, und für die größere Reife der dritten Stufe erst ist vorzugsweise die entwickelnde Frage geeignet. Ein solches Unterrichtsverfahren ist gleichweit entfernt von dem gedankenlosen „Herbeten" der

früheren Zeit, wie von dem einseitigen Sokratisiren, welches die natürliche Folge haben mußte, daß der Schüler auf den Gedanken kam, er brauche nichts zu lernen, da er seinen religiösen Bedarf schon mit auf die Welt bringe, und daß er von seinem religiösen Schulunterrichte meist gar nichts behielt; und welches zu der im gebildeten Mittelstande vielfach herrschenden entsetzlichen Oberflächlichkeit, Seichtigkeit und Interesselosigkeit in religiöser Beziehung sein gutes Theil beigetragen hat. Ist der Schüler in der angegebenen Weise auf die Confirmation vorbereitet, so bleibt es dem nach derselben fortgesetzten Religionsunterrichte im Gymnasium und der Gewerbschule vorbehalten, eine stets ausgebreitetere, klarere und tiefere Einsicht in den Gehalt des christlichen Glaubens und in die weltgeschichtliche Bedeutung des Christenthums zu begründen.

Daß man dem unreifen kindlichen Verstande durch eine Reihe von einigermaßen geschickt gestellten Fragen die größten Absurditäten abfragen kann, kann die tägliche Erfahrung lehren; und daß zum Zustandekommen der Antworten des Kindes, welche man als Producte der reinen logischen Entwicklung ansehen möchte, ganz andere Factoren mitwirken, darauf hat schon der gewiß nicht allzupositive Rousseau aufmerksam gemacht, wenn er (Revisionswerk, XII, S. 353 f.) sagt: „Die Furcht vor Züchtigung, Hoffnung zur Vergebung, ungestümes Dringen in sie, ihre Verlegenheit Antworten zu finden, entreißen ihnen alle Geständnisse, die man fordert; und man glaubt sie überzeugt zu haben, wenn man ihnen nur Zeit und Weile lang gemacht, oder sie in Furcht gejagt hat.“ Zwischen dem was die erotematische Methode bei dem Religionsunterrichte vermag und was nicht, hat ein Theologe, der zu gründlicher wissenschaftlicher Behandlung des christlichen Glaubens sehr wesentlich beigetragen, Mosheim, mit großer Umsicht und Schärfe unterschieden. Es heißt in seiner Sittenlehre der heiligen Schrift, I, S. 499: „Man kann keine andere, als solche Leute, catechisiren [hier gleichbedeutend mit sokratisiren], die schon einen Grund in der Christlichen Lehre geleget haben

und ihren Verstand einigermassen zu gebrauchen wissen. Die Unmündigen und Kinder können gefraget werden, ob ihr Gedächtniß die Worte, womit die Stücke der Religion in den gewöhnlichen Lehrbüchern vorgetragen sind, und die Sprüche der Schrift, die zum Beweise derselben beigefügt sind, gefasset habe. Mehr kann bei ihnen nicht geschehen. Ihr Geist ist noch nicht stark genug, sich ordentliche und klare Begriffe zu machen, und dem fragenden Lehrer mit Antworten zu begegnen, die ihm Anlaß geben, ihren Verstand aufzuräumen, und ihren Meinungen die rechte Bildung zu geben. Es ist Einfalt sich einzubilden, daß die Jugend durch die Catechisation die ersten Buchstaben des Glaubens lernen solle. Der Zweck dieser Unterweisung ist, die gleichsam todten Begriffe ihres Verstandes zu beleben, die unförmlichen und unvollkommenen zu bearbeiten und zu verbessern, die richtigen zu befestigen. Kann man sich diese Absicht bei Kindern vorstellen, deren Seele einer unbeschriebenen Tafel gleichet und die ihre Kräfte noch nie recht haben versuchen können?"

Ueber die richtige Methode des Religionsunterrichtes, vgl. besonders Palmer's evangelische Katechetik, Stuttgart 1844 (2. Aufl. 1847), mit welchem gründlichen Werke wir, wenn auch nicht in Bezug auf die Behandlung der einzelnen Lehrstücke, doch in Bezug auf den Lehrgang überhaupt und auch darin übereinstimmen, daß der Luther'sche Katechismus fortwährend der beste Leitfaden für die dritte Stufe des katechetischen Unterrichtes nach der obigen Eintheilung darbietet; vgl. auch Sluymer a. a. O. S. 20—32.

Die Bemerkungen des §. beruhen natürlich auf der Voraussetzung, daß der Lehrer von dem was er den Kindern mittheilen soll, selbst innigst überzeugt ist und eben darum auch den Wunsch hat, andern dieselbe Ueberzeugung mitzutheilen; nur der gegenwärtig so allgemeine Mangel einer festen religiösen Ueberzeugung konnte die allen eindringlichen Religionsunterricht unmöglich machende Forderung erzeugen, es müßten die Kinder mit den verschiedensten Religionen gleichmäßig

bekannt gemacht werden, um nachher die ansprechendste nach Belieben sich aussuchen zu können. Wo der Religionsunterricht von der Kraft und Wärme der eignen Ueberzeugung des Lehrers beseelt ist, da wirkt er belebend und mithin wahrhaft bildend, auch wenn der von dem empfänglichen Kinderherzen unmittelbar aufgenommene religiöse Gehalt nicht sofort zu voller begrifflicher Klarheit vermittelt werden kann. Und wenn somit auf jeder Unterrichtsstufe Einzelnes den Kindern noch nicht vollkommen klar wird, so widerfährt ihnen damit nichts anderes, als das, was auch dem gereiften Manne widerfährt, der in der Schule des Lebens die Tiefe und den Reichthum des göttlichen Wortes immer mehr verstehen lernen muß, aber bis an sein Ende nicht auslernt. S. auch oben §. 44 zu Ende u. S. 175 f. in der 2. Anmerkung.

§. 85.

Die Methode des Unterrichtes in Künsten.

In dieser Beziehung hat die Schule nicht zu übersehen, daß sie nicht die Aufgabe haben kann, eigentliche Virtuosen zu bilden : diese machen die Kunst zu ihrem ganz bestimmten Berufe, und für einen solchen ihre Zöglinge unmittelbar vorzubereiten, kann von der öffentlichen Schule nicht verlangt werden, und auf der andern Seite setzt Virtuosität ganz besondere Anlagen voraus, welche nicht das Gemeingut sämmtlicher Schüler seyn können. Hier also nehmen wir die schönen Künste nur in so weit unter die Unterrichtsgegenstände auf, als ein Jeder an ihnen Antheil nehmen kann und es wird sich darum handeln, dem Zöglinge mehr die Fähigkeit mitzutheilen, geschaffene Kunstwerke zu verstehen und zu genießen, als die Fertigkeit, solche selbst zu schaffen, oder nachzubilden. Vor Allem ist daher in dem Zöglinge wahrer Sinn für das Schöne zu wecken, welches eben darin besteht, daß in einem sinnlichen Elemente eine Idee sich ausspricht und Form und Maaß des sinnlichen Stoffes bestimmt. Zur Erweckung dieses Sinnes ist nöthig, daß dem

Zöglinge nur wahrhaft Schönes geboten werde, und daß dann auch der Unterricht in der Kunst ernst und methodisch, vom Leichteren zum Schwereren fortschreitend, betrieben werde. Hierauf ist um so mehr aufmerksam zu machen, als auf der einen Seite die Gegenwart des wahrhaft Schönen nur sehr wenig producirt und mehr durch die rein sinnlichen Mittel, welche den einzelnen Künsten zu Gebote stehn, zu blenden sucht, und auf der andern Seite die Beschäftigung mit der Kunst meist keine ernste, sondern ein von der Mode gebotener Dilettantismus ist, welcher nur verbildend wirken kann. Was den Gesangunterricht insbesondere anlangt, so muß hier das geistliche Lied die eigentliche Grundlage und den Hauptgegenstand bilden, daneben aber auch durch Einübung mehrstimmigen Gesanges schöner weltlicher Lieder für Belebung und Veredlung des Volksgesanges gewirkt werden.

Eine treffliche Anleitung zu einem methodischen Unterricht im Zeichnen, wie er in dem §. verlangt wird, hat C. Soldan geliefert, in seinen „Vorlegeblättern zu einem stufenmäßigen Elementarunterrichte im Zeichnen," und seinem Schriftchen „über den Zweck und den Gebrauch" derselben, Darmstadt 1836. Ueber den Gesangunterricht vgl. Sluymer a. a. O. S. 129—137.

§. 86.

4. Von den Lehrern.

Die wichtigste Frage, welche hier zu beantworten ist, ist die, ob und in welchen Fällen der Unterricht durch Fach- oder der durch Classenlehrer vorzuziehen ist; unter jenen versteht man Lehrer, welche nur in bestimmten Gegenständen Unterricht geben, unter diesen solche, welche in ihrer Schule, oder Classe in sämmtlichen Hauptgegenständen unterrichten. Ausgehend von dem Grundsatze, daß jeder Unterricht erziehend seyn soll, kann man wünschen, daß ein und derselbe Lehrer seine Schüler in

allen Unterrichtsgegenständen unterrichten möchte, indem nur so eine genaue persönliche Bekanntschaft des Lehrers mit dem Schüler und damit ein consequentes Einwirken jenes auf diesen möglich wird. In den höheren Classen des Gymnasiums und der Realschule wird aber an den Lehrer schon eine so ausgebreitete Kenntniß der einzelnen Unterrichtsgegenstände verlangt, daß sie Einer unmöglich in allen Zweigen besitzen kann, und also Fachunterricht unvermeidlich ist, der auch hier minder nachtheilig wirkt, indem die Schüler schon zu größerer Selbstständigkeit herangereift sind. Für die Volksschule dagegen und auch für die niederen Classen der gelehrten Schulen ist Fachunterricht als Regel nicht nur nicht nöthig, sondern sogar entschieden zu verwerfen. Hier fordert die Bildungs- und Altersstufe des Zöglings, daß der Lehrer ihm einen Halt durch seine Person biete, und das kann nur der Lehrer, bei welchem häufiges Zusammenseyn mit den Schülern eine innige gegenseitige Bekanntschaft möglich macht, während mit dem häufigen Wechsel der Fachlehrer dieses persönliche Näherkommen sich durchaus nicht vereinigt. Die Hauptforderung an den Lehrer aber ist, ähnlich, wie bei dem Erzieher (§. 13 ff.), die, daß er selbst tüchtig seyn muß, wenn er tüchtige Schüler ziehen will, und daß er namentlich der Unterrichtsgegenstände, in welchen er unterrichten will, selbst mächtig sey. Wir kommen also am Schlusse der Unterrichtslehre auf den Grundsatz zurück, mit welchem wir die Erziehungslehre eröffneten: Die Grundbedingung und die sicherste Garantie für das Gelingen aller Erziehung liegt in der Persönlichkeit des Erziehers.

Der durch Bell und Lancaster begründete wechselseitige Unterricht, wonach die Schüler selbst ihren Mitschülern gegenüber als Lehrer auftreten, ist ursprünglich ein Kind der Noth, doch verdient er, als kräftiges Anregungsmittel zur Selbstthätigkeit in Bezug auf Unterricht, wie auf Erziehung im eigentlichen Sinne, im Kleinen und im Einzelnen auch da ange-

wandt zu werden, wo ihn nicht gerade die übermäßige Schüler zahl fordert. Eigentliche, selbstständige Lehrer und Erzieher werden die Zöglinge dadurch natürlich nicht. Vgl. Reimers, die wechselseitige Schuleinrichtung, mit einem Vorwort von Diesterweg. Altona 1849.

Schacht bemerkt in seinem Lehrbuch der Geographie S. 10: „Ein Lehrbuch mag noch so sehr das Gegentheil von Dürre, Flachheit und Dürftigkeit bezwecken, — hat der Lehrer kein Leben, so wird der Unterricht todt seyn.“ Die tüchtige Persönlichkeit des Erziehers und Lehrers ist und bleibt die zuverlässigste Garantie für das Gelingen pädagogischer Bemühungen, und, wenn in irgend einem menschlichen Berufe, so gilt den Pädagogen das Wort: „Werdet besser, so wird's besser.“

Berichtigungen.

S. 90. Z. 13 statt : Staatsbehörden lies : Staatsbehörde.
219. Z. 2 vor : Das setze : e)
222. Z. 10 vor : Das setze : f).
268. Z. 27 nach : Unterrichtslehre setze hinzu : in die Erziehungslehre.
„ 289. Z. 20 nach : besondere setze hinzu : den Unterricht in den technischen Fächern völlig abschließenden.

Druck von Wilhelm Keller in Gießen.

Förster Buchb.

Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Baur, Gustav,

Grundzüge der Erziehungslehre

Gießen 1849
Paed.th. 335
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10762203-8